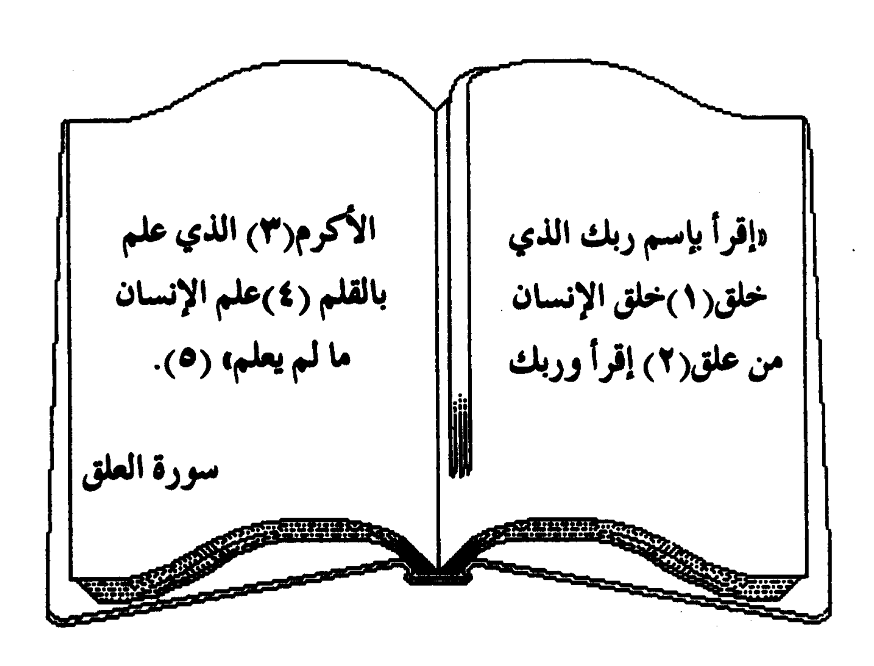
دراسات في

التعليم العالي المعاصر

« أهدافه - إدارته - نظمه »

بسم الله الرحمن الرحيم



دراسات في

التعليم العالي المعاصر

« أهدافه - إدارته - نظمه »

د. محمد وجيه الصاوي
أستاذ أصول التربية بجامعتي
الأزهر والكويت

د. أحمد عبد الباقي بستان
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي
المساعد بجامعة الكويت



الطبعة الأولى

١٤١٩هـ - ١٩٩٩م



مكتبة الفلاح

للنشر والتوزيع

• دولة الكويت - حولي - شارع بيروت - عمارة الأطباء - تليفون: 2641985 فاكس: 2647784

ص.ب: 4848 الصفاة الرمز البريدي: 13049 الكويت - برقياً: لفاتكو

• دولة الإمارات العربية المتحدة - العين - تليفون: 662189 فاكس: 657901 ص.ب: 16431

المحتويات

الفصل الثالث:
(التوجيه والإرشاد)

الفصل الرابع:
(النشاط الطلابي في الجامعة)

الفصل الخامس:
(الاتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم الجامعي)

الفصل السادس:
(التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي)

الفصل السابع:
(واقع التعليم العالي في دولة الكويت)

الفصل الثامن:
(الحرية الأكاديمية لأستاذ الجامعة والعوامل المرتبطة بها في مصر والخليج)

مقدمة

إن التعليم العالي في الوطن العربي قد شهد في الآونة الأخيرة تطورا ملحوظا، في بنيته ونظمه، وإدارته، وأهدافه، وقد نهضت الدول العربية بجامعاتها ومعاهدها العليا من أجل بناء الإنسان الصالح، والكتاب الذي نقدمه لطلاب الجامعة يسد حاجة المكتبة العربية من الدراسات والموضوعات المتعلقة بالتعليم العالي في الوطن العربي عامة ودول الخليج خاصة.

ونحن نعلم ما للتعليم العالي من دور في تنمية وتقدم المجتمع وما له من أثر إيجابي على التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأبعاد التنمية البشرية.

ويمثل هذا الكتاب معالجة علمية مركزة لأهم القضايا الرئيسية للتعليم العالي حيث يهدف إلى التعريف بتطور التعليم العالي وبطبيعته، وعمل المؤسسات الجامعية، والنظم المعاصرة، وكذلك الأنشطة الطلابية، بالإضافة إلى التعريف بالخدمات التي يؤديها.

ويضم الكتاب ثمانية فصول: حيث إن الفصلين الأول «المقدمة التاريخية»، والخامس «الاتجاهات العالمية المعاصر للتعليم العالي» للأستاذ الدكتور محمد منير مرسي وكذلك الفصل الثاني «الإدارة الجامعية» والفصل الرابع «النشاط الطلابي في الجامعة» للدكتور علي راشد.

ولقد ضم هذا الكتاب فكر مجموعة من الأساتذة من مختلف التخصصات التربوية لإثراء ميدان التعليم العالي، في أبعاده المختلفة. وهذا الكتاب مقرر جامعي، راعينا فيه الوضوح، والشمول إلى حد كبير، فإن أعجب القارئ فيه شيء، فالفضل لله أولا، ثم لهؤلاء الذين أفدنا من دراساتهم وبحوثهم، وإن وجد القارئ بعض جوانب القصور، فإن الكمال لله وحده، وأنه ليسعدنا أن نتلقى أي نقد يفيدنا في المستقبل، وعلى الله قصد السبيل.

المؤلفان

الفصل الأول

مقدمة تاريخية

- تمهيد
- الأصل التاريخي لبعض المفاهيم الجامعية
- سمات الجامعات في العصور الوسطى
- هدف الجامعات
- مناهج الدراسة
- أساليب الدراسة
- إدارة الجامعات
- الامتحانات والدرجات العلمية

الفصل الأول

مقدمة تاريخية(١)

تمهيد:

كان قيام الجامعات أقصى قمة تعليمية في القرون الوسطى وهي تعتبر النموذج التاريخي للجامعات بمفهومها الحديث ومع أن مصر القديمة ومن بعدها العالم اليوناني والروماني عرفت معاهد التعليم العالي فإن العصور الوسطى هي التي أخرجت لنا الجامعة كما نعرفها اليوم. ويميل مؤرخو التربية إلى اعتبار جامعة «بولونيا» الإيطالية التي أنشئت في أواخر القرن الثاني عشر وكانت مركزا هاما للدراسات القانونية أنها تستحق أن تلقب بأول جامعة في الغرب مع أن بعض المعاهد كان يحمل اسم جامعة بالفعل. وفي الشرق العربي الإسلامي يعتبر الجامع الأزهر الذي أنشىء في القرن العاشر الميلادي (١٧٠م) أول وأقدم جامعة إسلامية على الرغم من أنه لم يطلق عليه اسم جامعة إلا عندما أعيد تنظيمه عام ١٩٦١ .

وقد نمت الجامعات الأولى في العصور الوسطى نموا تلقائيا ولم يكن يخطط لإنشائها عن قصد ولم يكن يصدر قانون بإنشائها وتنظيمها كما هو الحال اليوم، وإنما جاء نمو هذه الجامعات نتيجة النمو في رسالتها العلمية واستحداث دراسات مثل الدراسات الرومانية والقانونية والفلسفة الأرسطوطاليسية والعلوم العربية والفنون الحرة. وينبغي أن نشير هنا إلى أن العلوم العربية كانت غذاء عقليا للجامعات الغربية طيلة العصور الوسطى كما أخذت عنها التقاليد العلمية. وكانت المؤلفات والكتب العربية مراجع للدراسة بهذه الجامعات لفترات طويلة. وهكذا جاء ظهور الجامعات في العصور الوسطى نتيجة لتولد الرغبة في العلم والتعليم

---

(١) د. محمد منير مرسي: التعليم الجامعي المعاصر، دار الثقافة، الدوحة ١٩٨٧ (ص٧-١٦).

مرة أخرى بعد فترة الظلام الفكري الذي ساد أوروبا كما جاء ظهورها أيضا نتيجة لاتساع الميدان العلمي والمعرفي وغنى أنشطته وبرامجه بفضل الاحتكاك بالعرب والعلماء والمفكرين اليونانيين ونتيجة أيضا لظهور المدن ونموها وما صاحب ذلك من ظهور تجمعات كبيرة من السكان وما تطلبته الحياة الجديدة المتغيرة من مهن مختلفة في الطب والقانون والفلسفة واللاهوت.

لقد كانت المدينة في العصر الوسيط مكانا يقصده الناس ويفد إليه كثيرا من الأجانب من الشرق ممن كانوا يعرفون العلوم والفلسفة. وكانت مدن السواحل والأسواق في أوروبا مدنا عالمية كما كان الحال في الإسكندرية وأثينا قديما. وقد ساعد ذلك على تهيئة الظروف المناسبة لاجتذاب العقل الباحث والطالب الدارس.

وفي القرن الخامس عشر كانت جامعات منتشرة في كل مدينة هامة في أوروبا. وإلى جانب جامعة بولونيا وبادو ونابولي في إيطاليا كانت هناك في فرنسا جامعة باريس التي كانت تسمى «أم الجامعات» والتي تعرف الآن بجامعة السربون.

وكانت هناك أيضا جامعة «مونتبليه» التي أنشأها جماعة من العرب لتعليم الثقافة العربية ونشرها وظلت تؤدي رسالتها بجهود الأساتذة العرب حتى أواخر القرن الثالث عشر (١٢٨٩) عندما تحولت إلى جامعة للدراسات الطبية، وكانت هناك جامعتا تولوز وأوليانز اللتان أسستا في القرن الثالث عشر. وفي إنجلترا كانت هناك جامعة أكسفورد (١١٨٠م) وكمبريدج (١٢٠٩م) وفي اسكتلندا كانت هناك في القرن الثالث عشر جامعة سانت أندروز وجلاسجو وابردين. وفي أسبانيا كانت هناك جامعة قرطبة في القرن العاشر وجامعة سالامانكا (١٢٢٠م) وجامعة أشبيلية التي أنشأها الفونس الحكيم سنة ١٢٥٤م وخصصها لدراسة العربية واللاتينية. وفي ألمانيا كانت أولى الجامعات هي جامعة فينا (١٣٦٥هـ) وغيرها. وفي تشيكوسلوفاكيا كانت هناك جامعة براغ التي أنشئت سنة ١٣٤٨ كما كان لكل من بولندا والمجر والسويد والدانمارك جامعات في منتصف القرن الخامس عشر.

أما في المشرق العربي الإسلامي فقد ظل الجامع الأزهر في العصور الوسطى مركزا هاما للتعليم العالي واستمر كذلك حتى العصور الحديثة، وإلى جانب الأزهر كانت هناك جامعة الزيتونة في تونس وجامعة القيروان في فز بالمغرب وكانتا

مركزين دينيين للتعليم العالي على غرار الأزهر. ومن المعروف أن فترة الحكم التركي العثماني للبلاد العربية تعتبر فترة ركود فكري وثقافي انعكست آثارها بقوة على كل جوانب الحياة ومنها بالطبع التعليم الجامعي. وكانت القسطنطينية مركزا للحركة السياسية والثقافية للامبراطورية العثمانية وكان الطلاب العرب يتوجهون إلى هناك إذا أرادوا مواصلة تعليمهم العالي في مجالات الطب والعلوم. وظل الأمر كذلك حتى أنشئت الكلية السريانية والبروتستانتية سنة ١٨٦٦م في بيروت وهي الكلية التي تطورت فيما بعد وسميت بالجامعة الأمريكية سنة ١٩١٩م.

وبعد إنشاء هذه الجامعة أنشئت جامعة الآباء اليسوعيين التي سميت بجامعة الحبر الأعظم فكان يدرس بها الطب إلى جانب الدراسات اللاهوتية في كلية للطب وأخرى للاهوت. وقد سميت هذه الجامعة فيما بعد جامعة سان جوزيف وافتتحت سنة ١٩١٣م كلية للهندسة وأخرى للقانون وكانت هذه الجامعة ذات صلة بجامعة ليون الفرنسية وفي مصر أنشئت الجامعة الأهلية سنة ١٩٠٨م وكان يدرسها بها الآداب والعلوم وقد تحولت إلى جامعة حكومية سنة ١٩٢٥ وأصبحت تعرف باسم الجامعة المصرية وهي جامعة القاهرة حاليا وكانت تضم إلى جانب كليتي الآداب والعلوم كليتين للحقوق وأخرى للطب وتوالت في السنوات الأخيرة إنشاء الجامعات في كل البلاد العربية. وهو ما سنفصل الكلام عنه فيما بعد.

الأصل التاريخي لبعض المفاهيم الجامعية:

إن اصطلاح جامعة University مأخوذ من كلمة Universitas وتعني الاتحاد الذي يضم ويجمع أقوى الأسر نفوذا في مجال السياسة في المدينة من أجل ممارسة السلطة. وهكذا استخدمت كلمة «الجامعة» لتدل على التجمع للأساتذة والطلاب من مختلف البلاد والشعوب. وقد جاء هذا التجمع على غرار الاتحادات الصناعية والحرفية Guilds التي كانت تقوم بدور تعليمي هام في العصور الوسطى وامتد حتى العصور الحديثة. وقد كان لهذه الاتحادات معايير تعليمية عالية واختبارات قاسية تعقد على فترات لتضمن أفضل أداء. وكان هدف هذه الاتحادات مهنيا تماما يقوم على أساس التخصص. وتوصلت إلى نظام نموذجي للتدريب تبنته

الجامعات الأولى. وكانت لتنظيمات هذه الاتحادات أهمية كبيرة جدا بالنسبة للجامعات وتعتبر الكلمة العربية «جامعة» ترجمة دقيقة للكلمة الإنجليزية المرادفة لها لأنها في مدلولها العربي أيضا تعني «التجميع» و«التجمع». أما كلمة كلية College فهي مأخوذة من الكلمة اللاتينية Colegio وتعني «القراءة معا» وقد استخدم الرومان الكلمة في القرن الثاني عشر لتدل على مجموعات من الحرفيين والتجار. وقد ساعدت الاهتمامات المشتركة لأبناء الكلية الواحدة على تشكيلها على غرار أبناء الحرفة الواحدة، وقد استخدمت الكلمة «كلية» بمعنى College في أكسفورد منذ القرن الثالث عشر لتدل على المكان الذي يجد فيه الطلاب المسكن والمأوى والمعيشة والتعليم معا. أما كلمة كلية بمعنى Faculty فهي مأخوذة عن الكلمة اللاتينية Facultas وتعني القوة وقد أطلقت أولا على أساتذة الآداب وكان الأساتذة لا ينتمون إلى جامعة واحدة وإنما كانوا ينتقلون من جامعة لأخرى. وكان هناك أساتذة في اللاهوت والآداب والقانون الطب. وانضم الأساتذة معا في اتحاد واحد على غرار الاتحادات الصناعية والتجارية عندما وجدوا أن في هذا الاتحاد قوة لهم عرفت باسم الكلية. وقد انضمت هذه الكليات المتفرقة من أساتذة في اتحاد تحت قيادة كلية الآداب في نهاية القرن الثالث عشر فكان ينتخب أستاذ من هذه الكلية ليتولى رئاسة الاتحاد فترة من الزمن وهكذا كان الأساتذة يقسمون حسب الكليات لكل كلية يرأسها عميد وكل الكليات تندرج تحت لواء جامعة واحدة يرأسها مدير علمي Rector منتخب من بين الأساتذة ومن بين الطلاب أحيانا. وكان رئيس الجامعة الإداري Chancellor يمثل الكنيسة ويشرف على الامتحانات ومنح الدرجات العلمية.

سمات الجامعات في العصور الوسطى:

على الرغم من أن الجامعات المعاصرة تعتبر صورة قريبة من صورة الجامعات في العصور الوسطى ومع أن الجامعات المعاصرة ما زالت تحمل كثيرا من المعالم التي ورثتها من جامعات العصور الوسطى فإن هذه الأخيرة قد تميزت بسمات رئيسية عامة من أهمها:

١ - **الفقر**: فقد كانت الجامعات في العصور الوسطى فقيرة نظرا لأنها لم تكن تتلقى أية مساعدات مالية عامة أو خاصة بل كانت تعتمد على التبرعات الخيرية التي يقدمها لها الملوك والنبلاء ورجال الدين. وكان آخرون يساعدونها في صورة التبرع بالمخطوطات. وكان الطلاب يدفعون رسوما قليلة للجامعة تختلف باختلاف المواد الدراسية وظلت هذه الرسوم أهم مصدر لتمويل الجامعة. وكان الأساتذة في البداية يحصلون على أجورهم مما يدفعه الطلاب لهم مباشرة من رسوم دراسية ولم يكن الأساتذة أعضاء دائمين في الجامعة كما أشرنا وإنما كانوا ينتقلون من جامعة إلى أخرى ولذلك لم تكن لهم مرتبات ثابتة وكانت الجامعات الأسكتلندية أولى الجامعات الأوروبية التي أدخلت النظام الدائم لأعضاء هيئة التدريس. كما كانت جامعة بولونيا في إيطاليا أول جامعة بدأت منذ القرن الثالث عشر في دفع مرتبات منتظمة للأساتذة حفاظا على كرامتهم من القيود المشينة التي كان يفرضها اتحاد الطلاب عليهم. ولم يكن للجامعات الأولى مبان خاصة بها أو معدات غالية وإنما كان الأساتذة يحاضرون حيثما توجد حجرة خالية أو في أي مكان خال. وفي باريس أعطيت كلية الآداب شارعا صغيرا لاستخدامه كمكان للدراسة يعرف الآن بالحي اللاتيني.

٢ - **الحرية**: كانت الجامعات منذ نشأتها تتمتع بقدر كبير من الحرية والاستقلال وكانت بعيدة عن سلطة رجال الدين أو رقابة الدولة على الرغم من أن السلطات الدينية كانت تتابع أعمال هذه الجامعات وكانت هي التي تمنحها الامتيازات بل وتعطيها حق الترخيص، وربما يفسر هذا ما تتمتع به الحرية التي تتمتع بها الجامعات المعاصرة لدرجة أن داخلها يعتبر «حرمة» ومن دخل الحرم الجامعي كان آمنا. وتعتبر الحرية الأكاديمية سمة مميزة للجامعات على طول تاريخها الطويل وتعني هذه الحرية الأكاديمية ببساطة أن هيئة التدريس في الجامعة تتمتع بحق تدريس ما تعتبره صحيحا وأنه ليس هناك قيود على ما يقوله الأستاذ أو ما يكتبه أو ما ينشره. ويرتكز هذا الحق على قدسية الحقيقة من ناحية ومسؤولية الدارس في معرفة هذه الحقيقة دون أي قيود من ناحية أخرى لقد نشأت الحرية الأكاديمية قديما عن محاكمة سقراط وإدانته في أثينا مع أن الفسطائيين لم تكن لهم

أية أخوة أكاديمية تربط بينهم في ذلك الوقت ومع أن سقراط لم يطالب بالحرية الأكاديمية فإنه أعطى خير نموذج لها وطالب بحق الإنسان في اتباع أوامر ضميره. وللحرية الأكاديمية ضوابطها بالطبع إلا أنها ضوابط من داخل المجتمع الأكاديمي نفسه وهو مجتمع يشعر كل فرد فيه بأنه محاسب أمام زملائه على ما سيقول.

وقد تمتعت جامعات العصور الوسطى بعدة ميزات دعمت من حريتها واستقلالها، وقد تضمن ميثاقها هذه الميزات التي كان من أهمها حرية الأساتذة والطلاب في التنقل دون أية مضايقات أو قيود من جانب الحكومة وكذلك حمايتهم ضد أي عنف. وتضمن أيضا حق الأساتذة والطلاب في أن يكون لهم محاكم جامعية خاصة بهم لمحاكمتهم وتأديبهم، وهي ميزة ظلت تتمتع بها الجامعات حتى عصرنا الحاضر كما أنها كانت ميزة ساعدت جامعات العصور الوسطى على أن تكون مستقلة بدرجة كبيرة عن سلطان رجال الدين والدولة معا. وهناك ميزة ثالثة هي حق خريجي الجامعة في التدريس في أي مكان. وهكذا اعتبرت الشهادة ميزة ثالثة هي حق خريجي الجامعة في التدريس في أي مكان. وهكذا اعتبرت الشهادة الجامعية ترخيصا بالعمل في التدريس بل إن كلمة الليسانس تعني في أصلها الرخصة أو الترخيص. والميزة الرابعة هي إعفاء الأساتذة والطلاب من الضرائب لا سيما على أملاكهم الخاصة وكذلك إعفاؤهم من الخدمة العسكرية والتجنيد الإجباري.

٣ - **العلمانية**: أخذت جامعات العصر الوسيط منذ إنشائها الطابع المدني العلماني. ذلك أنها قامت أساسا لتحقيق أهداف مدنية ودنيوية. ومع أنها كانت تهتم بدراسات اللاهوت أيضا فإنها لم تأخذ الطابع الديني وكانت تعد للمهن المختلفة كما أشرنا كما أنها اجتذبت أساتذة من غير رجال الدين.

٤ - **العالمية**: كانت جامعات العصور الوسطى ذات طابع عالمي فقد كانت تضم أساتذة وطلابا من مختلف الشعوب والأقوام، وكان الطلاب وأحيانا الأساتذة يقسمون إلى مجموعات حسب دولهم ومكان ولادتهم وكان هؤلاء الطلاب يسببون

مشكلات كبيرة للمسؤولين نظرا لأنهم وفدوا وهم يحملون معهم عاداتهم وثقافتهم الخاصة بما فيها مواسمهم وأعيادهم وفنون طربهم ولعبهم. وقد عرف الأزهر نظاما مشابها عندما كان الطلاب الذين يدرسون فيه يقسمون على أروقة كل رواق يضم الطلاب من بلد واحد فكان هناك رواق الشام ورواق المغاربة وهكذا. وربما أن هذا النظام أخذته جامعات العصر الوسيط عن الأزهر كما أخذت عنه «جبة» الشيخ وهو الروب الجامعي والمقعد الذي كان يجلس عليه وأصبح كرسي الأستاذية.

هدف الجامعات ومناهج دراستها:

كانت الجامعات في العصور الوسطى تعد الأفراد للمهن المختلفة في الطب والقانون واللاهوت والتدريس واعتمدت مناهج جامعات العصر الوسيط على حصاد الفكر العربي وكانت مؤلفات العلماء العرب في مختلف الفروع والميادين مراجع للدراسة بهذه الجامعات لقرون طويلة وكانت الدراسة الجامعية تقوم على التنظيم الرباعي الذي يشمل الآداب والقانون واللاهوت والطب وهو تقسيم تحكم في تنظيم الجامعات فيما بعد لفترة طويلة. وكانت الدراسة في الآداب تشمل النحو والفلسفة والمنطق والخطابة والرياضيات والميتافيزيقا والفلسفة الأخلاقية والطبيعية. وكانت الفلسفة الطبيعية تشمل الطبيعة والفلك والحيوان والنبات وعلم النفس. وكان هذا المنهج مطلوبا من كل طالب يريد الحصول على الدرجة الجامعية في الآداب. وكانت سلطة أرسطو على المنهج الجامعي سلطة نهائية بالنسبة لكل الموضوعات التي كتب فيها. وكانت مدة دراسة الآداب تتراوح بين أربع وسبع سنوات مقسمة إلى قسمين أو ثلاثة كل منها يؤدي إلى درجة أو شهادة أكاديمية رسمية. وكان الطالب الذي ينهي المقرر كله بنجاح يمنح في النهاية درجة الماجستير Master's Degree ومنذ بداية القرن الرابع عشر كان يشترط للقبول بدراسة الآداب أن يكون الطالب قد أنهى مدرسة النحو وهي المدرسة الأكاديمية (الثانوية). كما كان عليه أن يجتاز امتحانا للقبول بالجامعة. وهو أمر كان شائعا في

القرن الرابع عشر. وبعد إنهاء الدراسة الجامعية كان الخريج يستطيع أن يعمل مدرسا بالجامعة إذا وجد طلابا له وفيما بعد أضيفت شروط تأهيلية أخرى. كما كان الخريج يستطيع أن يعمل قسيسا إذا وجد أسقفا يحتضنه أو موظفا بالخدمة المدنية إذا وجد من يوظفه أو يواصل دراسته ليدرس اللاهوت أو الطب أو القانون. وهذا يعني أن دراسة الآداب كانت تعتبر شرطا لمواصلة الدراسة في هذه الميادين. وكانت دراسة اللاهوت أطول الدراسات لأنها كانت تصل إلى ثماني سنوات للحصول على درجة دكتور في اللاهوت. أما دراسة الطب والقانون فكانت تتراوح بين خمس وثماني سنوات.

أساليب الدراسة:

سبق أن أشرنا إلى أن الجامعات الأولى لم يكن لها مبان خاصة بها وكانت أساليب التدريس المتبعة في جامعات العصور الوسطى تقوم على طريقة المحاضرة والإملاء والمجادلة والمناقشة المنطقية. وكانت الكتب قليلة ولذا كان الطلاب يعتمدون غالبا على المذكرات والملخصات التي يدونونها في المحاضرات ويقومون بحفظها وقد قرر أساتذة باريس سنة ١٣٥٥م استخدام طريقة المحاضرة البطيئة التي تشجع الطلاب على تدوين المذكرات وأصدروا أمرا إلى أساتذة الفلسفة بألا يستخدموا طريقة المحاضرة السريعة وإلا يعرضوا لحرمانهم من التدريس والامتيازات الجامعية لمدة عام. وفي سنة ١٣٦٦م حرم على الأساتذة أن يقرأوا محاضراتهم أو أسئلتهم من مذكرات مكتوبة وإن كان يسمح لهم بوضعها على المنضدة أمامهم لمساعدتهم على تذكر النقاط الرئيسية للموضوع. وكان الأساتذة يجلسون على منضدة مرتفعة عن الأرض أما التلاميذ فيكانوا يجلسون على كراسي أو مكاتب. وفي سنة ١٣٦٦ ظهرت قاعدة حديثة بموجبها كان على طلاب الآداب في باريس أن يجلسوا على الأرض وذلك حتى تنتزع من نفوسهم نزعة الغرور. وكانت تتبع في الجامعات أساليب مختلفة لحفظ النظام بين الطلاب منها اللوم والفصل والسجن بل والعقاب الجسمي أحيانا.

إدارة الجامعات:

اختلفت إدارة الجامعات الأولى فيما بينها من بلد لآخر، ومن جامعة لأخرى. وكان هناك دائما صراع بين الذين يدعون السلطة عن الجامعة وقد تنازع السلطة الأساتذة والطلاب. في إيطاليا وجنوب أوروبا كانت السلطة في يد الطلاب أما في باقي أوروبا فكانت السلطة في يد الأساتذة. وفي بعض الجامعات كان الطلاب يوقعون العقوبات على الأساتذة إذا خالفوا القواعد التي وضعها الطلاب ومن بينها التأخير عن المحاضرات. بيد أن التطلع إلى فرض السلطة على الجامعات جاء من جانب السلطة الدينية في الوقت الذي لم تظهر فيه السلطة المدنية إلا رغبة قليلة في حرمان الجامعات من استقلالها الذاتي. ونحن نعلم أن الإشراف على مدارس الكاتدرائيات كان في يد الأساقفة المحليين ومساعديهم الذين كانوا أنفسهم نظار هذه المدارس. ومع أن بعض الجامعات كما هو في أسكتلندا مثلا أنشىء بواسطة الأساقفة المحليين فإن كثيرا من الجامعات حرصت على استقلالها عن سلطة رجال الكنيسة المحليين على أساس أن هذه الجامعات تستمد وجودها وامتيازاتها من البابا أو الامبراطور أو الملك وليس من الأسقف المحلي.

وعلى كل حال فإن مراقب الجامعة أو المدير الإداري لها باعتباره ممثلا للأسقف المحلي حظي بنفوذ أكبر في الجامعات التي كان يعين فيها من قبل الأسقف. وإن كان في بعض الجامعات كأكسفورد مثلا كان هذا المدير الإداري ينتخب بواسطة الأساتذة وعندها لم يكن يتمتع بأي سلطة كنيسة على الجامعة وإن ظل محتفظا بنفسه كرجل للكنيسة. وكانت وظائفه تحددها قوانين الجامعة وهي قوانين ملزمة للأساتذة والطلاب والموظفين على السواء وكان الاتجاه في كل الجامعات نحو تقييد سلطة المدير الإداري. ومع مطلع القرن السادس عشر كانت أهم الوظائف التي تركت له عمل الترتيبات للامتحانات ومنح الشهادات للخريجين. ومنذ ذلك التاريخ أصبح للأساتذة السلطة العليا في إدارة الجامعة وكانوا قادرين على تحدي أي سلطة أو تدخل في شؤون الجامعة من جانب السلطات الدينية أو المدنية أو المحلية، بل إن الصراع ضد هذه السلطات عمل على توحيد الجامعة وبالتالي قوى من نفوذها بيد أن تهديد استقلال الجامعات الأولى جاء

من جانب السلطات المحلية أكثر من كونه من جانب البابوات أو الأباطرة. ففي بولونيا أثار الطلاب هذا التهديد بأعمالهم التي أدت إلى قيام السلطات المدنية بدفع رواتب الأساتذة. ولكن مع هذا تركت هذه السلطات الجامعة تتمتع بحريتها. وفي جامعة باريس نجد أن البابا وقف بجانب الأساتذة في خلافهم ضد المدير الإداري والأسقف. إلا أن ما تمتعت به الجامعات من استقلال وحرية انتهى في عصر ما يسمى بالإصلاح للأساتذة وحولوا الجامعات لخدمة الدولة والكنيسة في العالم الكاثوليكي والبروتستانتي على السواء.

الامتحانات والدرجات العلمية:

لم تكن الدرجة الجامعية الأولى التي نعرفها الآن وهي درجة الليسانس أو البكالوريوس معروف في البداية في الجامعات في العصر الوسيط. وإنما كانت الجامعات تمنح درجة الماجستير أو الدكتوراه لمن يتم دراسته بها وكانت درجة الدكتوراه تمنح من الكليات الممتازة. وقد ظهرت درجة الليسانس والبكالوريوس عندما سمح للطالب الذي قضى أربع أو خمس سنوات في الدراسة بأن يحاضر لعدة سنوات قبل تخرجه، فكان هذا المحاضر يلقب باسم Bachelor وهو لقب كان يحمله الشباب من الفرسان الذين يعملون في خدمة الفرسان الأكبر منهم. ومع الزمن أصبح على هؤلاء المحاضرين أن يجتازوا امتحانا رسميا لاختبارهم ومن ينجح منهم كان يعطى لقب Bachelor وكان الامتحان عبارة عن مناقشة بين الطالب وأستاذه إلى جانب امتحان في كتب معينة بواسطة لجنة من الممتحنين. هذا بالإضافة إلى رسالة علمية يقدمها ويدافع عنها دفاعا طويلا مفصلا ضد خصومه ومعارضيه. وكان الطالب العادي ينهي دراسته للدرجة الجامعية الأولى في سن ١٩ تقريبا. وهي سن تعتبر صغيرة بالنسبة لزميله خريج الجامعات المعاصرة.

الفصل الثاني
الإدارة الجامعية

- الإدارة الجامعية.
- الإدارة بين العلم والفن.
- الهيكل التنظيمي لإدارة الجامعة.
- الواجبات العامة التي يجب أن يقوم بها عميد الكلية.
- الصفات الشخصية لعميد الكلية الناجح.
- أسس الإدارة الجامعية الجيدة.

الفصل الثاني
الإدارة الجامعية[1]

الإدارة الجامعية:

لا تتقيد الكتب المتخصصة في الإدارة بتعريف موحد لمفهوم الإدارة وتلتزم به أو يتفق عليه جميع العاملين في هذا الميدان، وإنما تذكر هذه الكتب تعريفات متعددة لهذا المفهوم على أساس أنه مفهوم واسع يصعب تحديده، وعلى أساس أن الإدارة ليست مجرد مصطلح يمكن تعريفه بسهولة، وإنما هي علم له أهميته ومجال لا يقتصر على النواحي الإدارية التقليدية في المؤسسات المختلفة، وإنما يرتبط بنظام المؤسسة ككل في جوانبه المختلفة ليشمل أهدافها وفلسفتها، والعاملين فيها، وطرق العمل المتبعة والإشراف على الأنشطة والفعاليات وإدارتها وتمويلها، وتوطيد العلاقات مع المجتمع المحلي غير ذلك من العلميات المرتبطة بالمؤسسة داخل اطارها الخاص وخارجه.

واستنادا إلى هذا العرض المجمل لطبيعة مفهوم الإدارة فإننا سنحاول أن نذكر عدداً محدوداً من التعاريف لهذا المفهوم منها:

- كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية الجامعية تحقيقاً فعالا.
- العمليات مثل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة التي يوجه إليها المدير من تحت إمرته لتحقيقها كهدف لإدارته، وذلك بأعلى كفاءة وكفاية وأقل جهد وأكبر عائد.
- الترتيب والتنظيم الخاص الذي يحقق أهدافا معينة كبرت هذه الأهداف أم صغرت، فهي بهذا تعتبر أي نشاط بشري جماعي هادف يهتم بتنظيم

(١) د. علي راشد: الجامعة والتدريس الجامعي: دار الشروق - جدة، ١٩٨٨ (ص ٧٣ - ٨٦).

شؤون الجماعة، ويعمل على تطوير وتقويم ما تعمله هذه الجماعة تطويرا سريعا نحو التقدم والازدهار.

ويمكن استخلاص تعريف للإدارة الجامعة من التعاريف السابقة:

الإدارة الجامعية:

هي كل نشاط جامعي قيادي تربوي هادف مرن يعتمد على عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والتقويم ومن خلال خبرات سابقة بهدف الوصول إلى تحقيق الأهداف الجامعية المنشودة بأعلى كفاءة وأقل جهد.

الإدارة بين العلم والفن:

كان الاعتقاد السائد فيما مضى أن الإدارة فن من الفنون يحتاج إلى موهبة شخصية مثلها في ذلك مثل أي فن آخر كالرسم والموسيقى والشعر، ويتسم صاحبها بحسن التصرف في حل المشكلات، وبالقدرة على التنظيم، والتنسيق، واستخدام الامكانات المتاحة للاسهام في تقدم المجتمع وتطوره مع قبول التجديد والعمل على الابتكار. وكل ما يحتاجه رجل الإدارة هو صقل الموهبة وتنميتها عن طريق الخبرة والتجربة.

ثم ظهر اتجاه آخر يقول إن الإدارة لا تعتمد على الموهبة والصفات الشخصية فحسب، وإنما هي علم من العلوم، يخضع للتطور والتجديد ليتلاءم مع ظروف المجتمع، ويعايش تقدمه، ويرتكز على مقومات وأسس علمية من شأنها أن تعين رجل الإدارة في ممارسة عمله على الوجه الأكمل سواء أكانت لديه الموهبة الإدارية أم لا.

غير أن الاتجاه المعاصر السائد هو إن الإدارة فن وعلم معا فرجل الإدارة بحاجة إلى موهبة إدارية يصقلها بخبرته، وممارسته التي تقوم على أسس علمية تحكم علاقاته مع العاملين معه وتوجه جهودهم نحو الهدف المشترك.

لقد سيطر على الإدارة أول أمرها عامل السلوك الفردي، فكان المزاج الشخصي هو الذي يحكم الممارسات الإدارية، مما جعل أمر تنسيق الجهود بين العاملين ومشاركتهم في اتخاذ القرار أمرا صعبا مما يحد من كفاية الإنتاج. لأن العاملين في مثل هذه الحالة يفقدون الحافز الداخلي الذي يربطهم بالعمل، أو

يشركهم في صنع القرار. سيطر على الإدارة فيما بعد العامل الإنساني حيث أخذ هذا العامل يحكم العلاقة بين العاملين، وهو عامل ليست له موازين ثابتة يقوم عليها، بل قد يميل بنا إلى التطرف في استخدامه. وقد نسيىء التصرف في استخدامه، مما يجل الضرر للعمل، والانتاج معا. ومن هنا جاء من ينادي بالإدارة العلمية باعتبارها علما له مقوماته وأصولها الثابتة، فهو لا يخضع للمزاج، ولا يخضع للعامل الإنساني في إقامة العلاقات بين الرئيس ومرؤوسيه، بل يتميز بالوضوح والثبات مما يساعد على تضافر جهود العاملين وييسر التنسيق بينهم للتوجه نحو الهدف المشترك.

الهيكل التنظيمي لادارة الجامعة:

يعتبر رئيس الجامعة هو الشخص المسؤول عن إدارة الجامعة، ويعاونه في ذلك مجلس الجامعة، وغالباً ما يتكون هذا المجلس من وكيل الجامعة لشؤون الدراسات العليا والبحث العلمي، ووكيل الجامعة لشئون التعليم، ووكيل الجامعة للشئون المالية والإدارية، وعمداء الكليات التي تتبع هذه الجامعة.

وعميد الكلية هو الشخص المسؤول عن إدارة كليته، يعاونه، يعاونه في ذلك مجلس الكلية الذي يتكون غالبا من وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث، ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب، والمراقب العام للشئون المالية والإدارية، ورؤوساء الأقسام التي تتبع هذه الكلية.

ويتم شغل الوظائف الإدارية بالجامعة بأربعة أساليب رئيسية هي: التعيين بالاختيار المباشر، أو بالانتخابات، أو بالجمع بين الانتخابات والاختيار، أو بالأقدمية.

ويختلف الأسلوب المناسب في شغل تلك الوظائف الإدارية بكل جامعة باختلاف ظروفها وأوضاعها، وظروف المجتمع الذي توجد فيه فما يصلح لأحد الجامعات قد لا يصلح لجامعة أخرى، وما يصلح لجامعة اليوم قد لا يصلح لها غدا بعد تطورها.

ويتم اختيار الوظائف الإدارية في معظم جامعاتنا العربية بالاختيار والتعيين مع مراعاة الأقدمية. وهناك أسس وضوابط ومعايير تؤخذ في الاعتبار عند هذا الاختيار أهمها:

١ - القيم الخلقية والاخلاص في العمل:

٢ - الخبرة السابقة في الجانب المعرفي من حيث التخصص في ميدان العمل والخبرة العلمية المتجددة.

٣ - المهارات والاتجاهات، وتتمثل في الابداع في العمل، والمقدرة على بناء علاقات ديمقراطية إنسانية، والقدرة على التخطيط والدقة، ومهارات التنظيم، وتكوين فرص العمل، ومهارات الاتصال، والعمل في المجتمع والتقويم والمتابعة.

٤ - أسس وضوابط خاصة حسب التوصيف الوظيفي.

الواجبات العامة التي يجب أن يقوم بها عميد الكلية:

يمكن تقسيم الواجبات العامة التي يجب أن يقوم بها عميد الكلية إلى نواح ثلاث:

١ - الإدارة.

٢ - الإشراف.

٣ - التقويم.

أولا: الإدارة.

وتشمل هذه الواجبات تنظيم وإدارة الكلية بما فيها من أساتذة وأقسام وموظفين، وأجهزة وأدوات وتقرير بدء وانتهاء الفصل الدراسي وطلب الأدوات، وتوفير الكتب الجامعية قدر الامكان وتقدير ميزانية مصروفات الكلية وعمل الجدول وتنظيم مواعيد المحاضرات. وتلقي التعميمات والتعليمات من إدارة الجامعة والرد عليها - وحضور مجالس الجامعة وعرض الاحتياجات وأهم المشكلات وأفضل الحلول وغيرها من الأمور الإدارية.

ثانيا: الاشراف:

وتشمل هذه الواجبات التأكد من أن العملية التعليمية تسير على ما يرام في المحاضرات أو المختبرات - عقد الاجتماعات سواء مع أعضاء هيئة التدريس أو العاملين في الإدارة أو المعيدين والمحاضرين أو الطلاب للوقوف على سير العمل بالكلية - الاشراف على النشاط الطلابي - وانتظام حضور الطلاب للمحاضرات - الاشراف على الدراسات العليا ومدى تقدمها - الاشراف على الأعمال الميدانية التي تتم في اطار المجتمع المحلي، وغيرها من الأمور الاشرافية.

ثالثا: التقويم:

وتشمل هذه الواجبات قياس مدى نجاح وسائل الإدارة والاشراف على تحقيق الأهداف العامة للكلية، ويتضمن هذا تقويم، وسائل الإدارة ووسائل الاشراف كل منهما على حدة، كما يتضمن تقويم أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين، وتقويم النشاط الطلابي. وأساليب الأساتذة في تعليم وتربية وتقويم طلابهم، للوقوف على أهم نقاط القوة والضعف في العمل الجامعي - وكذلك تقويم البحوث التي تتم داخل الكلية - وأيضا مدى نجاح الدراسات العليا بالكلية من تحقيق أهدافها - وتقويم مدى ما قدمته الكلية من خدمات في مجال المجتمع والبيئة المحلية وغيرها من الأمور التقويمية.

وتوجد ثلاث وظائف إدارية عامة تتصل بكل ناحية من النواحي الثلاث سالفة الذكر هي: أ - التخطيط. ب - التنفيذ. جـ - الضبط. المتابعة والتقويم.

فعمل الجدول مثلا واجب من واجبات عمادة الكلية ولأداء هذا الواجب أداء فعالا يقوم عميد الكلية ومن معه من الخبراء بتخطيطه أولا وتنفيذه ثانيا، وعليه بالإضافة إلى ذلك أن يضع الضوابط التي يتأكد بواسطتها من أن التنفيذ يتفق مع التخطيط العلمي الواعي الذي تم قبل التنفيذ.

ويجب على عمادة الكلية أن تقيم عملها على التخطيط الفعال المعتنى به بعد التعرف على الحقائق وتفسيرها مع توفير الوقت الكافي لعمل الخطط قبل القيام

بتنفيذها. وبالإضافة إلى ذلك يجب أن يعتمد التخطيط على أكار ومجهودات أهل الخبرة، وعميد الكلية الذي يتجاهل هذا المبدأ ويحاول أن يقوم بكل عملية التخطيط بمفرده يرتكب خطأ بالغا، إذ لا يقتصر التخطيط على خبرة فرد واحد، فضلا عن رداءة التنفيذ نتيجة لهذا التخطيط الضيق.

ويتضمن فن التخطيط التعرف على الأهداف وتحليلها أولا، ووضع خطة العمل والسير فيها ثانيا، وقد يؤدي إهمال عميد الكلية لعمله إلى إنفاقه كثيرا من الوقت والجهد في ناحية من نواحي واجباته واهماله للنواحي الأخرى.

وبعد عمل التخطيط - سواء كان ذلك في ناحية الإدارة أو الإشراف أو التقويم - يجب تنفيذ الخطط. وربما كان أهم عامل نلفت النظر إليه في هذا العرض المبسط عن التنفيذ هو مراعاة مبدأ اللامركزية الذي يعني توزيع المسؤوليات على الآخرين من الأفراد سواء أكانوا في عمادة الكلية أو رؤساء أقسام أو أعضاء هيئة تدريس وتفويضهم لأداء هذه المسؤوليات. ومما لا شك فيه أنه لا يوجد عميد كلية يستطيع القيام بعملية التنفيذ بمفرده ولذا يجب عليه أن يحصل على مساعدة الآخرين ممن يعملون بكليته، ولن تصبح هذه المساعدة أكثر فاعلية إلا إذا اشترك هؤلاء الآخرون في عملية التخطيط ذاتها.

وفي أثناء مرحلة التنفيذ تبدأ عملية الضبط بمراجعة الأعمال ومعرفة مدى دقتها. وأغراض الضبط هي التأكد مما إذا كان العمل بالكلية.

١ - يسير بطريقة جيدة أم بطريقة أقل من المستوى المطلوب.

٢ - يتفق والمواعيد المفروضة للخطط أم لا.

٣ - يحقق الواجبات كما خططت أم لا.

وقد يعين في عملية الضبط هذه اعداد اللوحات للجداول وللواجبات والمسؤوليات، واعداد الخرائط والرسوم البيانية والاحصاءات التي تساعد على عملية الضبط.

الصفات الشخصية لعميد الكلية الناجح:

لا شك أن عميد الكلية(أو أي فرد يتولى مركزا قياديا ففي الإدارة الجامعية) الناجح له صفات شخصية تميزه عن عميد كلية آخر غير ناجح. ويمكن أن نلخص أهم تلك الصفات الشخصية في عدة نقاط هي:

التحلي بالجانب العقائدي - توافر الصحة - أن يكون ذات كفاية - يبت في الأمور بطريقة حاسمة - يمكن الاعتماد عليه - يتحلى بالذكاء والصحة الفنية - عادلا في أحكامه - ودودا يقيم علاقات انسانية جيدة - واسع الأفق والثقافة - ذو مظهر عام لائق.

١ - التحلي بالجانب العقائدي:

يجب أن يكون عميد الكلية في المجتمع الإسلامي مؤمنا بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، والقضاء والقدر خيره وشره، وأن يلتزم في سلوكه، وعلاقاته مع الآخرين المنهج الإسلامي حتى يكون قدوة صالحة للآخرين سواء أكانوا إداريين أو أعضاء هيئة تدريس أو طلاب.

٢ - توافر الصحة:

إذا كان توافر الصحة أمرا هاما بالنسبة لكل فرد، فهو أساس لعميد الكلية الذي يعمل غالبا الساعات الطوال تحت ضغط شديد، ونعني بالصحة الجيدة كلا من الصحة البدنية والصحة العقلية، ولعل من الواضح أن الصحة البدنية الضعيفة تقف حائلا دون نجاح الفرد في دور القيادة الفعالة، وهناك علاقة ثابتة بين الصحة البدنية والصحة العقلية وتتضمن عبارة «العقل السليم في الجسم السليم» التكامل الفعال بينهما - ولا شك أن عميد الكلية الذي يستطيع التفكير بوضوح بطريقة فعالة بالرغم من وقوعه تحت ضغط انفعالي قوي، والذي يتمتع بالقوة البدنية التي تساعده على تجنب التعب الشديد في أداء عمله اليومي يتميز عن زميله الذي يفقد أعصابه أو يصبح مترددا نتيجة لتعبه العقلي والبدني المستمر، وعلى ذلك فالصحة ميزة أساسية لعميد الكلية الناجح.

٣ - أن يكون ذا كفاية:

أما أن يكون عميد الكلية ذا كفاية فمعناه ببساطة استطاعته تأدية واجباته بطريقة جيدة، ومن الصعب بطبيعة الحال أن تحدد قدرته على القيام بعمله أو اخفاقه فيه أو أن يمارس هذا العمل فترة من الوقت. ويمكننا بالإضافة إلى ذلك الاستدلال على كفايته من سجلات أعماله السابقة فقد يحمل مرشح لوظيفة إدارية ما قائمة من المؤهلات الفنية في صورة درجات علمية حصل عليها ومقررات دراسة درسها، كما قد يكون متمتعا بعدة مميزات شخصية مقبولة، ولكن فحص السجلات الدالة على عمله السابق قد توضح فشلا في ذلك العمل، ويحكم أعضاء هيئة التدريس على قدرة العميد الجديد بعد أن تتاح له فرصة العمل فترة من الوقت وذلك في ضوء مدى فهمه لواجباته ومسؤولياته وتنفيذه لها ومدى فهمه لعمل بقية أعضاء هيئة التدريس وتقديره لهم.

القدرة على البت في الأمور بطريقة حاسمة:

يواجه عميد الكلية يوميا مسائل ومشكلات تتطلب قرارات سريعة وصحيحة، وليس أدل على قدرته في العمل في طبيعة قراراته والطريقة التي يصدرها بها، وتتضمن قدرة العميد على البت في الأمور بطريقة حاسمة معرفته بالأهداف العامة والسياسات الأساسية وثقته في نفسه، وفي أعضاء هيئة التدريس لديه، وقدرته على تحليل المشكلات وتقبله للنصيحة من غيره، ومقدرته على ترجمة الأفكار إلى أعمال. ولا تعني هذه الصفة أن يكون العميد مندفعا أو متعسفا، فالاندفاع يدل على نقص في التخطيط ونقص في التبصر. ولا يعني التفكير في مشكلة ما مجرد اتخاذ قرار فيها، بل تنفيذ القرار أيضا، أو بعبارة أخرى ترجمة الأقوال إلى أفعال. ويتضمن تنفيذ القرار تحديد الوقت اللازم لتنفيذه فبعض المشكلات تتطلب قرارا سريعا يعقبه تنفيذ سريع أيضا، وبعضها يتطلب اتخاذ قرار في وقت ما وتنفيذه في وقت آخر.

٥ - يمكن الاعتماد عليه:

يجب أن يرى فيه رؤساؤه، وأعضاء هيئة التدريس التي تعمل معه أنه أهل للاعتاد عليه، فيعتبره رؤساؤه أهلا لذلك إذا قام بتنفيذ الواجبات والمسؤوليات المكلف بها بما يتفق والسياسة العامة الموضوعة للجامعة والمعيار الأساسي هنا هو تماسك أفعاله مع أقواله، وتصرفه بحزم ودقة في حل المشكلات التي تعرض عليه، ولا شك أن درجة بعده عن المعيار المقبول في أية ناحية من النواحي الأخرى مثل الصحة والكفاية والبت في الأمور بطريقة حاسمة والإيمان يضعف من الاعتماد عليه.

٦ - التمتع بالذكاء والصحة النفسية:

لا بد لعميد الكلية من قدر مناسب من الذكاء والتفكير العلمي السليم حتى يستطيع مواجهة مختلف المواقف المتنوعة وغير المتوقعة، ويستطيع أن يتصرف بحكمة أثناء حله المشكلات اليومية التي تقابله.

كما يجب أن يتمتع بقدر مناسب من الصحة النفسية والتي تتضمن عدة أبعاد إساسية أهمها:

أ - الإيمان بالله فكرا وسلوكا، ينعكس هذا الإيمان في علاقاته بالآخرين.

ب - الخلو من الصراعات النفسية المدمرة.

جـ - القدرة على التوافق الاجتماعي السوي مع مجتمعه، وتكوين علاقات اجتماعية راضية مرضية مع الآخرين.

د - القدرة على العمل والعطاء والإنجاز والتوافق المهني السوي مع عمله. أي الرضا عن عمله.

٧ - عادل في أحكامه:

يتعامل العميد مع مرؤوسيه من أعضاء هيئة التدريس ومن موظفي إدارته، كما يتعامل مع طلابه، ومن الصفات الهامة لنجاحه أن يكون عادلا مع مرؤوسيه

فلا تمييز بين عضو أو آخر إلا بعمله، وهناك صنف من عمداء الكليات يكون تقديره لمرؤوسيه حسب ما يقدم كل منهم من خدمات شخصية، أو التقرب المشوب بالنفاق، أو مناصرة رأيه في جميع الأحوال، ويظهر ذلك واضحا في التقارير النهائية التي يضعها ذلك العميد لكل من مرؤوسيه، وعدم العدل هذا يجعل المجتهد يصاب بالإحباط ويقلل من اجتهاده، كما يجعل المنافق يزداد نفاقا والنتيجة النهائية قصور في تحقيق الأهداف المنشودة.

٨ - ودود يقيم علاقات إنسانية جيدة مع الآخرين:

تعد العلاقات الإنسانية في أي موقع العمل الإنساني من أهم الأمور التي يتوقف عليها كفاءة الأداء وفاعلية الانجاز وتحقيق الأهداف، فإذا أمكن بناء علاقات إنسانية سليمة وقوية بين جميع العاملين في أي موقع من مواقع العمل أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى إنتاجية العاملين به، وإنجاز الأعمال فيه بفاعلية، الأمر الذي يمهد الطريق إلى نجاح الموقع في تحقيق أفضل النتائج. والعلاقات الإنسانية هي تلك الروابط المعنوية التي تمتد بين جميع الأفراد الذين يعملون معا وتشكل منهم نسيجا حيا ينبض بالحركة والعمل.

ويتميز العمل الجامعي بعدة خصائص يكاد ينفرد بها عن غيره من الأعمال، فهو في معظمه عمل فكري وعقلي، وهو يحتاج إلى قدر كبير من المعرفة والخبرة، وهو يربط القائمين به بروابط دائمة، ومن هنا فإن توافر علاقات إنسانية سليمة في الجامعة هو من أهم الأمور التي تساعد على نجاح الأعمال فيها، والواقع أن الجامعة تعجز عن الوفاء برسالتها على النحو المنشود إذا غابت عنها العلاقات الإنسانية السليمة.

ويتم بناء هذه العلاقات الإنسانية من خلال عمادة الكلية بتنمية الفهم الكامل والإدراك الواعي بين جميع العاملين في الكلية، وبإرساء قواعد الاحترام الكامل والتقدير العميق، والرعاية الشاملة لهم جميعا. فيجب أن يهيىء العميد كل الظروف والعوامل التي تمكن كل من يعمل في المجتمع الجامعي من أن يفهم طبيعة عمل الآخرين، وأن يقدر هذا العمل، وأن يعرف موقعه فيه، وأن يحترم هذا

العمل، وأن يدرك دور الآخرين فيه لتحقيق الأهداف المنشودة، وأن يقدم قصارى جهده لتحقيق تلك الأهداف.

ومن أبرز مظاهر سوء العلاقات الإنسانية في الجامعة:

- الفردية في العمل أو في اتخاذ القرارات.
- التحكم والتسلط واستقلال النفوذ.
- فجوة الأجيال وتفاوت الأعمار والأفكار بين أفراد المجتمع الجامعي.
- التعالي لمركز أو لعلم أو تخصص دقيق.
- التنازع بسبب الاختصاصات وتداخل المسؤوليات.
- الشعور بالنقص من قبل بعض العاملين في الجامعة.

ويمكن لعميد الكلية الناجح أن يعالج هذه المظاهر السيئة عن طريق تعميق الفهم المتبادل بين جميع العاملين في الكلية. وتقوية ادراكهم ووعيهم. واشاعة المثل فيما بينهم وتبني نظام فعال للحوافز وخاصة المعنوية، وتنمية وسائل التعاون بين الأجهزة المختلفة مع أحكام عمليات الرقابة والمتابعة وأن يصبح العميد مثلا أعلى في البشاشة والتواد والتواضع، ومعاملة كل فرد معاملة أساسها الاحترام والود والتفاهم الواعي.

٩ - واسع الأفق والثقافة:

على عميد الكلية الناجح أن يكون ملما بالأحداث الجارية المحلية منها والعالمية، وكذلك بأهم خصائص مجتمعه وأهدافه العليا، وأهداف السياسة التعليمية لهذا المجتمع، وأهداف الجامعة التي تتبعها كليته، وأن يعمل بكل جهده على تحقيق هذه الأهداف. كما يجب أن يكون واسع الاطلاع في ميادين المعرفة والثقافة المختلفة. وأيضا متمكنا من لغته. ويفضل أن يتمكن أيضا من بعض اللغات الأجنبية الحية.

١٠ - مظهره العام لائق:

يجب أن يحافظ عميد الكلية على مظهره العام فهو مثل وقدوة يحتذى به. وليس معنى ذلك أن يكون شديد التأنق، وإنما المطلوب الاعتدال وسلامة المظهر.

أسس الإدارة الجامعية الجيدة:

تعتمد الادارة الجامعية الجيدة على أسس أربعة سيكولوجية هي:

أولا: تحديد مركز كل فرد:

إن أحسن الطرق لإيجاد بيئة عملية يرتاح إليها كل من يعمل بها هي تعريف كل الأفراد بمدى إتقانهم للأعمال المطلوبة منهم، لأن عدم معرفة الفرد لأثر جهوده في القيام بأعباء وظيفته يضعف مقدار الجهد الذي يبذل في سبيلها ونوعه. وينتج عن معرفة لموقفه رضاء يؤدي بالتالي إلى نوع من الاستقرار الانفعالي يساعده على أداء عمله بحماس بدلا من أدائه بفتور. ومعنى هذا وجوب الاتصال المستمر بين عميد الكلية وبين كل عضو من أعضاء هذه الكلية أثناء عملهم أو أثناء المناقشات الجماعية أو الفردية أو في غير أوقات العمل. أما عميد الكلية الذي يعزل نفسه في برج عاجي ويقصر اتصاله بأعضاء الكلية على رد تحيتهم فلن يستطيع أن يولد في نفوسهم الرضا الذي ينتج عن معرفتهم لمدى اتقانهم لعملهم.

ثانيا: تهيئة الفرص لكل فرد كي يعمل إلى أقصى حد تسمح به قدراته:

إن قيمة هذا المبدأ في القيادة الإدارية واضح لأن تهيئة مثل هذه الفرص للفرد من الوسائل الفعالة التي تشجعه على بذل الجزء الأكبر من طاقته الكلية للعمل. فاعتقاد الفرد في وجود فرص النمو أمامه عامل قوي يدفعه للنمو الحقيقي. ويعتقد الكثيرون ممن لا يقومون بأعمال الرئاسة أنه إذا أتيحت لهم الفرص المناسبة أمكنهم إنتاج الكثير مما لا ينتجونه في مراكزهم الحالية. وفي مثل هذه الحالات يجب على القيادة الجامعية الرشيدة أن توضح لهم الفرص الكثيرة التي تسنح إذا ما أحسنوا القيام بأعمالهم الحالية. وينتج عن هذا رضاؤهم بحالتهم

الحاضرة ودفعهم للعمل للترقي في المستقبل. وإذا ما نحينا مسألة الترقي جانبا وجدنا أن عميد الكلية الذي يعتقد أن فرصة العمل أمام أعضاء كليته محدودة هو بدوره محدود الفرصة.

ثالثا: تقديم الثناء حينما يلزم الثناء:

لهذا المبدأ من مبادىء العلاقات الإنسانية الطيبة أهمية كبرى، فبالرغم من أن عميد الكلية لا يستطيع أن يقدم لعضو هيئة التدريس أو الموظف الذي استطاع أن يحل مشكلة من المشكلات نوطا لجدرانه أو ترقية في وظيفته إلا أنه يستطيع أن يظهر لهذا العضو أو ذاك الموظف معرفته بجهوده وتقديرها تمام التقدير. إن القيادة في الادارة الجامعية تتطلب الوقوف على جميع مشكلات أعضاء الكلية. ويجب الثناء على كل من استطاع أن يعالج مشكلة من المشكلات بطريقة فعالة، كما يجب توجيع الثناء لمن يستحقه من أقرب فرصة ممكنة لأن التأخر في توجيه المديح أسوء من عدم توجيهه في بعض الأحيان.

رابعا: تبليغ كل عضو من أعضاء الكلية مقدما بالتغييرات التي ستؤثر في عمله:

غالبا ما يشعر هيئة التدريس بالجامعة بالمسؤولية احساسا عميقا أثناء أدائه لعمله شأنه في ذلك شأن الطبيب أثناء علاجه للجسم، ونتيجة لاحساس هذا العضو بالمسؤولية، وتحمله لها فإنه يصبح غالبا ملتزما للعمل الذي يعهد إليه به ويعلق أهمية كبرى على هذا الالتزام. ولذلك يجب على عميد الكلية في حالة اضطراره لإحداث تغييرات في الواجبات التي يكلف بها عضو هيئة تدريس أو موظف ما نتيجة لأسباب إدارية، أو لرغبة في تحسين الأداء بالكلية، أو لتعيين عضو هيئة تدريس جديد أن يخبر عضو هيئة التدريس، أو الموظف المختص بالتغيير المنتظر قبل تنفيذه، ولا يكتفي بمجرد الاعلان عن هذا التغيير في نشرة إدارية فقد ذلك إلى إحساس هذا العضو بعدم أدائه لواجباته على الوجه الأكمل، بأن مجهوداته لا تقدر، فالتغير في العمل المكلف به عضو هيئة التدريس يجب أن يسبقه توضيح شخصي للأسباب التي دعت لهذا التغيير.

الفصل الثالث

نشأة التوجيه والإرشاد

- نشأة التوجيه والإرشاد
- تعريف التوجيه والإرشاد.
- طرق الإرشاد.
- أسلوب إدارة العملية الإرشادية.
- نشاطات الإرشاد من الناحية العملية.
- أهداف البرنامج الإرشادي في جامعة الكويت.

الفصل الثالث

التوجيه والإرشاد

تعتبر فئة الشباب من أهم العناصر التي تكون المجتمع والتي لا بد وأن تحظى بأهمية خاصة، فالشباب هم المصدر الأساسي لنهضة الأمة، ومعقد آمالها والدروع الواقي الذي يعتمد عليه في الدفاع عن كيانها، وفي تحقيق أهدافها، وشباب الأمة يمكن أن يعتبر مرآة صادقة تعكس واقع تلك الأمة ومدى نهضتها وتقدمها، والأساس الذي يعتمد عليه في التنبؤ بمستقبلها.

وتعتبر رعاية الشباب، والتعرف على مشكلاتهم، والعمل على حلها ضرورة تحتمعا مصلحة الفرد الشاب، ومصلحة المجتمع والأمة التي ينتهي إليها. لذلك فإن توجيه وارشاد الشباب ضرورة فردية تهيىء للشباب فرصة الكشف عن استعداداته وإمكاناته وطاقاته وقدراته الجسمية والروحية والانفعالية والاجتماعية، والعمل لتنميتها.

كما أنها ضرورة اجتماعية ذلك أن تماسك المجتمع، وسلامة بنيانه، وقوة مؤسساته، تتطلب جيلا من الشباب الذي آمن بثقافة أمته واعتز بها وبتراثها وحافظ على عاداتها واستمسك بقيمها، واستعد للمساهمة في دفع عجلة التقدم والتطوير نحو غد أفضل.

وهي ضرورة اقتصادية تحتمها خطط التنمية السريعة للاقتصاد القوي الذي تنشده أمتنا العربية، وما يتطلبه ذلك من طاقات بشرية مدربة واعية تلم بأصول العمل والإنتاج، وتملك المعارف والمهارات اللازمة لهما، وتتحلى بالعادات والصفات والقيم والاتجاهات النفسية والاجتماعية والمهنية اللازمة لذلك، أي أنها تتطلب طاقات بشرية قادرة على العمل المبني على العلم ومسايرة التقدم التقني، الذي يسود العصر، وعلى تقبل الأفكار والأساليب الحديثة، وعلى التعاون والعمل المشترك لتحقيق الأهداف المشتركة.

لذلك كله فإن التخطيط لرعاية الشباب يستدعي ضرورة مراعاة كثير من الأسس التي يبني عليها هذه الرعاية، والتي من أهمها الأساس النفسي، والأساس التربوي، والأساس الاجتماعي، والأساس الروحي.

لذلك كان لعمليات التوجيه والارشاد دور كبير في مساعدة الشباب والأخذ بأيديهم وحسن توجيههم، فالتعرف على الحاجات النفسية والاجتماعية لمرحلة الشباب، والتعرف على العقبات البيئية والذاتية التي تحول بين الشباب وتحقيق التوافق النفسي السليم، والتعرف على المشكلات النفسية التي قد تنشأ عن الفشل في إشباع تلك الحاجات. كل ذلك يساعد على تحديد صورة واضحة عن فلسفة الارشاد التي يجب أن يتبناها المجتمع لمساعدة شبابه ورعايتهم.

وتقوم فلسفة عمليات التوجيه والارشاد على عملية أساسية هي: أن طبيعة الفرد طبيعية خيرة، وأن قوى النمو والتطور والرقي موجودة لديه، كما أن لديه الذكاء كفرد عادي قادر على حل مشاكله بنفسه، وانطلاقا من هذه المسلمات فإن عملية التوجيه والارشاد لا تقوم على الاكراه والارغام، ولا تقوم على الأمر والنهي من جهة المرشد أو الموجه، كما أنها ليست عملية وعظ ونصح، وإنما تتضح وظيفة المرشد والموجه في قدرتهما على تهيئة الجو المناسب الذي يسمح للقوى الخيرة في الإنسان أن تتحرر من عقالها فتدفع بالفرد إلى أن يكتشف بنفسه اتجاهاته، وقدراته، واستعداداته، التي تمكنه من التكيف تكيفا سليما، والفرد بحكم تكوينه البيولوجي والنفس قادر على أن يصنع لنفسه الحلول العملية التي تؤدي به إلى اكتمال النضج، لذلك كان لا بد من أن يحترم المرشد حق الفرد في أن يضع أهدافه بنفسه، وأن يضع الخطط التي توصله إلى تحقيق هذه الأهداف. (Bloche. 1974).

لذلك فإن عمليات الارشاد بصفة عامة تقوم على أساس الثقة المتبادلة بين فردين أحدها صاحب المشكلة، والآخر هو المتخصص بحيث تسود الثقة والمودة والقبول العملية الارشادية بصفة عامة.

نشأة التوجيه والإرشاد:

كانت بدايات نشأة التوجيه في أمريكا خلال العقد الثالث من هذا القرن وقد كان معظم خدماته منصبة على تقديم المساعدة للأفراد على اختيار المهنة التي

تتفق وقدراتهم وميولهم، بحيث تساعدهم على الاستعداد لها والالتحاق بها، وقد أسس فرانك بارسونز Barsons مكتبا للتوجيه المهني بمدينة بوسطن الامريكية وألف كتابا عن اختيار المهنة في عام ١٩٠٨ وقد تطورت خدمات التوجيه المهني تطورا كبيرا منذ ذلك الحين لا سيما بعد الحرب العالمية الثانية وما أسفرت عنه من كوارث ودمار كان من نتيجتها انتشار الاضطرابات النفسية، وكثرة الأمراض العقلية، كما أدى التقدم الهائل في العلوم والتكنولوجيا، والانفجار المعرفي، إلى خلق كثير من الصراعات والمشكلات الاجتماعية التي أدت بدورها إلى أنواع كثيرة من المعاناة والاضطرابات السلوكية، حتى أصبح القلق والتوتر النفسي هو السمة التي تميز حياة الإنسان في القرن العشرين، وكان من نتيجة ذلك كله أن أصبحت الحاجة ماسة إلى توفير الخدمات النفسية، سواء كان ذلك المدارس أو الجامعات، أو الصناعة أو القوات المسلحة، كما امتدت إلى المستشفيات ومراكز التأهيل.

تعريف التوجيه والارشاد:

يقصد بالتوجيه والارشاد عملية المساعدة التي تقدم للفرد من خلال الاجراءات الفنية المنظمة، التي تساعده على فهم ذاته وبيئته، وفهم خصائصه وامكانياته المختلفة، كما تساعد على نمو الكيان الشخصي بحيث يصبح الفرد قادرا على استثمار طاقاته وإمكانياته على أفضل نحو ممكن. محققا التوافق والنضج، وقادرا على اتخاذ القرارات ومواجهة المشكلات، (الفقي ١٩٧٩) ,Crant, Et, Al) (1965 وبناء على هذا التعريف فإن مجال التوجيه والارشاد النفسي تتعدد أغراضه وتتنوع أهدافه، لذلك يمكن تحديد أهم الأهداف التي يحققها التوجيه والارشاد فيما يلي:

١ - مساعدة الفرد على فهم ذاته

وتتكون فكرة الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة والمجتمع الذي يعيش فيه ومن الجوانب الرئيسية التي ترتبط بنمو مفهوم الذات: المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية، وكلما اختلفت الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته (الذات المدركة) عن الصورة التي يكونها الآخرون عنه (الذات الاجتماعية)،

أو عن ذاته المثالية التي هي طموحاته وتوقعاته عن نفسه، كلما أدى ذلك إلى الاضطراب النفسي، لذلك يصبح دور الارشاد النفسي هو مساعدة الفرد على فهم ذاته بصورة واقعية وتقريب المسافة بين ذاته المدركة من جهة وذاته على حقيقتها من جهة أخرى (Hentry. 1975).

٢ - مساعدة الفرد على معرفة قدراته وامكانياته:

وتظهر قيمة عملية الارشاد في مساعدة الفرد على معرفة وفهم قدراته وامكانياته الحقيقة سواء كانت امكانات عقلية، أو خصائص شخصية، أو ميول، أو اتجاهات، وبالتالي تساعده هذه المعرفة الحقيقة للقدرات من جهة الفرد على رسم الخطة التربوية التي تتلائم من ميوله وقدراته وأهدافه، بحيث يختار ما يناسبه من أنواع الدراسة أو العمل.

٣ - مساعدة الفرد على تنمية واستثمار امكانياته:

حيث يساعد الارشاد النفسي على تنمية إمكانيات الأفراد الأسوياء والأخذ بأيديهم، ويتم ذلك من خلال توفير المعلومات اللازمة التي تساعد الفرد على أن يخطط لمستقبله بناء على وعي بالظروف المحيطة به سواء كانت هذه الظروف خاصة به وبإمكاناته أو كانت هذه الظروف خاصة بما هو موجود في محيطة، وعلى ذلك فإن توفير المعلومات الخاصة بمجالات المهن المختلفة، وفرص التدريب المناسبة، ومجالات النشاط المتعددة، وأنواع الدراسة وتشعباتها، وغير ذلك من معلومات تهم مستقبل الفرد المهني والدراسي من شأنها أن تسهم في اعداد التربية الصالحة التي يمكن أن ينمو من خلالها الفرد.

كذلك تتمثل مساعدة الفرد على استغلال واستثمار طاقاته في العناية بذوي المواهب الخاصة وتعهدهم بالرعاية والاهتمام، ومساعدة الأفراد الذين يعانون من أي تخلف أو إعاقة، وتوجيه الأفراد إلى ما يناسب قدراتهم ومهاراتهم الخاصة، وهكذا يلعب الإرشاد النفسي دورا هاما في حسن توجيه الفرد نحو الاستفادة بكل ما تؤهله له استعداداته وقدراته.

٤ - **مساعدة الفرد على اتخاذ القرارات ومواجهة المشكلات.**

من خلال عمليات الإرشاد النفسي يمكن للفرد أن يواجه مشكلاته الخاصة التي غالبا ما يحاول اخفاءها عن المحيطين به خاصة تلك المشكلات الحقيقية التي تمس شخصيته، أو التي يشعر بأنها قد تحط من قدره في عيون الآخرين، وتظهر أهمية الارشاد والتوجيه في إمكانية مساعدة الفرد في تحديد مشكلته وتحديد مجالها الحقيقي سواء كان مجالا صحيا أو أسريا أو مشكلة اقتصادية أو نفسية، والواقع أن مساعدة الفرد في تحديد مشكلته، واخراجها إلى حيز شعور الفرد، هو وبداية الطريق لاتخاذ القرارات التي تمكن الفرد من مواجهة مشكلته، ورسم البرنامج الارشادي بمساعدة المرشد للتخلص مما يعانيه الفرد.

طرق الارشاد، أساليبه ومجالاته:

وتتعدد أنواع الارشاد ومجالاته كما تتنوع طرقه وأدواته، ويمكن ايجاز ذلك على النحو التالي:

أولا: طرق الارشاد:

هناك طريقتان رئيستان للارشاد هما:

أ - **الارشاد الفردي**: الذي يتم من خلاله ارشاد فرد واحد حيث يتقابل المرشد مع المسترشد وجها لوجه في كل مرة، وتتوقف فعالية هذه الطريقة على مدى توفر الثقة المتبادلة والعلاقة الارشادية المهنية بين المرشد والعميل.

ب - **الارشاد الجماعي**: هو ذلك النوع الذي يتم من خلاله ارشاد العديد من الأشخاص في المرة الواحدة، ويتوقف نجاح هذا النوع من الارشاد على درجة التشابه والتقارب في نوع المشكلات التي يعانون منها، ومدى التقارب من حيث السن، والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

ثانياً: أسلوب إدارة العملية الارشادية:

أ - **الأسلوب المباشر:** أو الإرشاد المباشر: Directive Approach وهو نوع من الإرشاد يهتم بمساعدة الطالب على حل مشكلاته ومساعدته على تحقيق أفضل تكيف ممكن، ويطلق على هذا الأسلوب اسم الأسلوب المفروض على الطالب حيث يكون متمركزا حول المرشد الذي يقوم بدور نشط إيجابي في كشف الصارعات، كما يتحمل المرشد الدور الأكبر في تغيير السلوك ويقسم وليامسون (Williamson) خطوات هذا الأسلوب من الإرشاد على النحو التالي:

مرحلة التحليل analysis حيث يتطلب الموقف ضرورة التعرف على المسترشد، ويتم ذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات اللازمة من الفرد نفسه من خلال المناقشة لموضوعات قد لا تكون من بينها المشكلة المراد الوصول إلى حلها، أو من خلال أسرته أو أخصائي اجتماعي، أو غير ذلك.

- مرحلة التركيب sythesis وفيها يتم دراسة البيانات والمعلومات للتعرف على مختلف جوانب القوة والضعف لدي الطالب، ذلك لأن كل عمليات الارشاد التي تلي ذلك تتوقف نتائجها على درجة فهم هذه الجوانب واستخدامها للتفاعل معه.
- مرحلة التشخيص: daisgnosis وفيها يتم تحديد مشكلة الطالب من أجل المساهمة بصورة أكثر دقة وأكثر إيجابية في حلها.
- مرحلة التنبؤ: prognosis وتمثل هذه المرحلة خطوة هامة في عمليات الإرشاد النفسي حيث يقوم المرشد بعرض بعض الفروض التي تعتبرها مسئولة عن المشكلة التي بصدد دراستها.
- مرحلة الاستشارة: counseling وفيها يتعرف المسترشد على خطة المرشد وأفكاره التي ينوي إتباعها معه على أمل المساهمة في التغلب على المشكلة.

- مرحلة المتابعة: foll up حيث يعمل المرشد على مساعدة المسترشد على مواجهة أي مشكلات طارئة أو أي محاولات للنكوص والتهرب من المشكلة الأصلية كما أنها مرحلة يتم فيها تقييم وتحديد مدى نجاح العملية الإرشادية بصورة عامة.

ب - **الأسلوب غير المباشر**: وهو ذلك الأسلوب الذي يقصد من ورائه مساعدة الطالب على النمو النفسي السوي وهو ذلك النوع المعروف بالإرشاد المركز حول الشخص person centered therapy وذلك بقصد تقريب المسافة بين كل من مفهوم الذات المدركة والذات الاجتماعية، والذات المثالية و (cold neber 1983) ويؤكد روجرز Rogers على أن المسترشد يمتلك داخل نفسه العديد من حل مشاكله. ويستند روجرز في ذلك إلى أن سلوك الفرد لا يمكن أن يتبدل ما لم يغير الفرد من نظرته لنفسه ومن هنا لا يهتم هذا الأسلوب بحل المشكلة التي يشكو منها الفرد وإنما يصبح دور الإرشاد بصفة عامة هو مساعدة الفرد على تغيير فكرته عن ذاته، وأن يعرف ذاته على حقيقتها وبصورة أفضل من خلال التعرف على حقيقة إمكاناته وقدراته، حتى يمكن أن تتم الخطوة التالية وهي توجيه كل الفرد ما يناسبه أو يلائمه بناء على معرفته لحقيقة قدراته وإمكاناته.

وتتم عمليات الإرشاد الفردي سواء كان ارشاد مباشر أو غير مباشر من خلال:

١ - المقابلة الإرشادية counseling interview.

٢ - الجلسة الإرشادية counseling session.

٣ - مؤتمر الحالة case conference.

أما الإرشاد الجماعي فتتم عملياته من خلال:

١ - التمثيل المسرحي (السيكودراما) psycho-drama.

٢ - التمثيل الاجتماعي المسرحي (السوسيودراما) socio- drama.

٣ - المحاضرات والمناقشات الجماعية public lectures.

٤ - جلسة العلاج الجماعي group therapy.

٥ - النادي الإرشاد counseling club.

٦ - مكتبة الارشاد counseling library.

ثالثا المجالات الرئيسية للتوجيه والإرشاد:

١ - الإرشاد التربوي:

حيث يعتبر هذا المجال من أكثر مجالات الإرشاد وخاصة بين طلبة المدارس الثانوية والجامعات. وهو يتضمن تلك المشاعدات التي يقدمها المرشد التربوي إلى الأفراد بحيث يساعدهم على النمو في الاتجاه السليم الذي يجعل منهم مواطنين ناجحين قادرين على تحقيق دوراتهم في الميادين الدراسية، وبحيث يتوافق الفرد فيها محققا أفضل درجات الشعور بالرضا والسعادة.

يختلف المختصون في التوجيه في المجالات التي يجب تقديم الخدمات التوجيهية فيها فبارسونز Parson سؤكد على ضرورة توجيه الشباب نحو العمل الملائم بحيث تقتصر عمليات التوجيه على النواحي المهنية، أما مايرز Mayers 1941 فيرى أن التوجيه لا يقتصر على التوجيه للمهنة فقط وإنما يشتمل أيضا على عمليات التوجيه التربوي بحيث توفر للفرد فرص إختيار نوع الدراسة الملائمة لها والاعداد لها بجانب ضرورة تقديم التوجيه الاجتماعي بحيث يختار الفرد أوجه النشاط الاجتماعي الملائمة له من بين تلك المتاحة أمامه (Myers 1941 وما بروير brewer) فقد أكد أن التوجيه لا بد وأن يشمل كل الجوانب التربوية التي تهم الفرد طالما أنها تمثل مشكلات يحتاج الفرد إلى فهمها. أي أن الأساس في التوجيه هو مساعدة الفرد على إختيار الحل الملائم لما يعترضه من مشكلات أو صعوبات سواء كانت مشكلات ترتبط بالمهنة التي يعد لها أو مشكلة شخصية (brewer 1932).

وتعتبر عملية مساعدة الفرد في رسم خططه التربوية التي تلائم قدراته وميوله وأهدافه من الاهتمامات الأساسية للإرشاد التربوي ومن العوامل التي

تساعد الطالب على النجاح في حياته بصفة عامة، ويتميز هذا النوع من التوجيه والإرشاد بأنه يتمركز حول الشخص نفسه أكثر مما يتركز حول المشكلات التي تعترضه.

يمكن إيجاز أهم الخدمات التي يمكن أن يقدمها الإرشاد التربوي فيمايلي:

أ - خدمات اجتماعية:

حيث يهتم هذا النوع من الإرشاد بإعداد البيانات والمعلومات التي تفيد الطلاب سواء كانت معلومات خاصة بالمناهج الدراسية، أو المستقبل التربوي أو السلم التعليمي أو تنظيم لقاءات جماعية، أو تخصيص أياما كاملة للإرشاد التربوي الجماعي، أو تنظيم زيارات إلى المدارس والمراحل التعليمية الأعلى أو إلى الكليات الجامعية.

ب - خدمات التصنيف:

حيث يتم من خلالها تصنيف الطلاب بناء على قدراتهم وميولهم وأعمارهم معتمدين في تحديد ذلك على أساليب القياس والتقويم المختلفة، والاستعداد للاستفادة من هذا التصنيف في عمليات توجيههم تعليميا أو مهنيا.

ج - خدمات إرشادية للمتفوقين:

حيث ينصب الاهتمام هنا على المتفوقين أو الموهوبين وتهدف البرامج الخاصة التي تتناسب ونواحي تفوقهم وذلك من أجل استغلال طاقاتهم إلى أقصى حدودها وللمساهمة في صقل الموهبة بدلا من إهمالها.

د - خدمات لضعاف العقول والتأخر الدراسي:

حيث يتم تشخيص حالات الضعف العقلي وإرشاد الوالدين لأسلوب التعامل مع مثل هذه الحالات، بجانب تشخيص وتقييم التحصيل الأكاديمي، والتعرف على الحالة نفسيا واجتماعيا.

كما يهتم هذا المجال بالتعرف على حالات التأخر الدراسي وتمييزها عن

حالات الضعف العقلي، وذلك بغرض العمل على تحسين الظروف التي قد تكون مسئولة عن مثل هذه الحالات من التأخر الدراسي، كما يهتم هذا المجال برعاية المتأخرين دراسيا بالحاقهم بصفوف خاصة أو صفوف للتقوية.

٢ - التوجيه والإرشاد المهني:

ويقصد به مساعدة الفرد في اختيار مهنته، وذلك وفقا لاستعداداته وقدراته وميوله وطموحاته، وهو يهتم بإعداد الفرد وتأهيله للدخول في المهنة ومساعدته في التقدم والترقي وترجع أهمية مثل هذا المجال من مجالات الإرشاد إلى أن التوفيق في اختيار المهنة المناسبة للفرد يلعب دورا هاما ورئيسيا في رضا الفرد عن نفسه وعن حياته بصفة عامة، فالمهنة ذات علاقة وثيقة بالذات وبالشخصية وهي العمل والمكان الذي يقضي فيه الجانب الأكبر من حياته، بل أن العمل هو الذي يعطي للحياة معنى ويجعل للإنسان قيمة اجتماعية.

ولقد أدى تزايد الاهتمام بقيمة واهمية الروح المعنوية للعاملين إلى ضرورة تعيين مستشارين إرشاديين في كثير من المصانع والإدارات وذلك للمساهمة في حل المشكلات التي قد تصادف العاملين وتتضح أهم أهداف الإرشاد المهني فيما يلي:

١ - اختيار وانتقاء الأفراد المناسبين من ضمن المتقدمين لعمل من الأعمال أو لشغل منصب من المناصب. أي وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، (critics 1969).

٢ - تهيئة الجو المناسب للعمل والذي من شأنه أن يسهم في رفع الروح المعنوية وزيادة إقبال الأفراد على العمل والانتاج.

٣ - إعداد الأدوات المناسبة واللازمة للاختيار المهني أو التعرف على المشكلات الشخصية.

٤ - الاهتمام بالمشاكل الشخصية الانفعالية والاجتماعية للعاملين.

٥ - اختيار من يصلحون للتدريب على عمل معين واستبعاد من لا يصلحون ولذلك تتنوع الخدمات التي يمكن أن يقدمها هذا النوع من التوجيه بحيث تشمل: التربية المهنية، تحليل العامل، تحليل العمل، الإعداد

المهني والتأهيل المهني، التدريب المهني، التشغيل، الترقي، التوافق المهني.

٣ - الإرشاد التأهيلي: rehabilitation counseling:

وهو من المجالات الحديثة للإرشاد وتتركز خدماته مع المعوقين سواء كانت الاعاقة نفسية أو بدنية، لا سيما إذا علمنا أن الإعاقة غالبا ما يصحبها مشاكل انفعالية كمشاعر العدوان أو غيرها ويهدف الإرشاد التأهيلي إلى تنمية الاتجاهات الواقعية البارزة لدى الفرد تجاه عاهته، ويرتبط ارشاد المعوق بضرورة إرشاد الأسرة والمدرسين وكل من يتعاملون مع الفرد. ويعتبر الإرشاد المهني جانبا آخر من برامج الإرشاد التأهيلي للمعوقين. ويمتد الإرشاد التأهيلي إلى هؤلاء النفسيين الذين يعانون من اضطرابات انفعالية حادة بحيث تكون اعادة تأهيلهم عملية ضرورة لاستئناف حياتهم العادية.

٤ - إرشاد كبار السن Old age counseling:

وتظهر قيمة هذا النوع من الخدمات الإرشادية في مساعدة كبار السن الذين يعانون من مشاكل الاحالة إلى التقاعد، أو الاضطرابات العقلية والانفعالية المرتبطة بكبر السن وتعتبر مشاكل التوافق لدى كبار السن من الحقول الخصبة في مجال الإرشاد النفسي التي بدأت تنال عناية ورعاية لمهتمين بالدراسات النفسية.

٥ - الإرشاد الأسري Marriage counseling:

الإرشاد الأسري يشمل ميادين عديدة ترتبط بالأسرة كالتخطيط لتكوين الأسرة من حيث: الكشف الطبي على الزوجين، والتعرف على سلامتها الجسمية والنفسية والتخطيط لميزانية الأسرة، واختيار شريك الحياة، وحل المشكلات الشخصية داخل الحياة الزوجية، والتعرف بمشاكل تربية الأطفال وعلاقات الأبوين بالأطفال والواقع أن هذا الميدان من ميادين الإرشاد النفسي مازال أقل الميادين تقدما.

٦ - إرشاد الشباب:

حيث أن مرحلة الشباب مرحلة انتقال بين الطفولة والرجولة أو الرشد، وتتميز بخصائص نفسية وانفعالية خاصة قد تسودها بعض المعاناة، أو الإحباطات أو الضغوط الاجتماعية نظرا لما قد يتعرض له الشباب من مشكلات في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع وهي مرحلة النضج الجنسي، وهي مرحلة الاختيار المهني، لذلك كانت من أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان والتي هو فيها بحاجة ماسة إلى خدمات الإرشاد المختلفة، وعليه فإن عملية إرشاد الشباب عملية تساعد على توجيه النمو النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم اليومية وتتركز خدمات إرشاد الشباب في الجوانب التالية: رعاية النمو، توفير الرعاية والعناية الصحية للشباب ورعاية النمو الأكاديمي للشباب ومساعدتهم في رسم خططهم التربوية ورعاية النمو المهني وتقديم المعلومات المناسبة عن المهنة ومجالات التدرب المختلفة.. الخ.

٧ - الإرشاد الديني والقيمي:

ويهتم بتزويد الأفراد بالمعلومات اللازمة لضبط سلوكهم في إطار القيم الدينية والأخلاقية، وللإجابة عن استفساراتهم أو ما قد يعانون منه من مشكلات عندما تتعارض القيم الدينية والأخلاقية مع ألوان سلوكهم اليومي، أو ألوان السلوك الممارس في بيئاتهم ومجتمعاتهم باعتبار أن الشباب في هذه المرحلة تتنازعه ألوان مختلفة من الصراع الفكري المرتبط بالجوانب الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو السياسية، يحتاج إلى الإجابة عن كثير من الأسئلة التي تشغل باله وفكره عن هذا التعارض بين ما يدعو إليه دينهم وبين الممارسات اليومية التي يشاهدونها من حولهم وخلاصة ذلك أن مجالات الإرشاد والتوجيه متنوعة ومتعددة بل إن خدمات الإرشاد أصبحت الحاجة ماسة إليها سواء في مدارسنا أو جامعاتنا أو في الصناعة أو في الأسرة أو على كل مستوى من مستويات حياتنا، إلا أن هذه الخدمات الإرشادية لا يمكن أن يكتب لها النجاح ما لم تأخذ بعين الاعتبار الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيشها الفرد.

نشاطات الإرشاد من الناحية العملية:

وهنا سوف نتناول الناحية العملية لموضوع الإرشاد، ولقد اتخذنا إدارة عمادة شئون الطلبة من جامعة الكويت كمثال واقعي، وسوف نعرض البرنامج الإرشادي الأول لعمادة شئون الطلبة في جامعة الكويت.

حيث نجد أن عمادة شئون الطلبة تقوم بدور أساسي نحو خدمة الطالب الجامعي وتقديم كل رعاية وعناية للرقي بمستواه والمشاركة في توفير المناخ الجيد الذي يوفر للطالب كل الوسائل الممكنة وهو الدور الحقيقي للعمادة المكمل للعملية الأكاديمية التي تقوم بها الكليات المختلفة في الجامعة.

فعمادة شئون الطلبة هي جهاز تربوي فني من خلال اتصالها المباشر مع الطلبة وتقدم لهم الخدمات المتعددة وتوفير العناية بالشئون الفنية والثقافية والاجتماعية والرياضية. ويعتبر البرنامج الإرشادي لعمادة شئون الطلبة بمثابة انطلاقة جديدة نحو مزيد من الخدمات وإعطاء قنوات اتصال أكبر وأوثق بين عمادة شئون الطلبة ممثلة بإدارتها المختلفة مع طلبة الجامعة وذلك من خلال التعريف بها وباختصاصاتها من خلال إبراز الدور الذي تلعبه سواء كنشاط طلابي فني أو ثقافي أو رياضي أو تقديم رعاية وخدمات اجتماعية وشئون طلابية تتعلق بالدراسة للطالب الجامعي.

ولكي تتضح لنا الصورة لا بد من تعريف البرنامج الإرشادي على أنه لقاء تعريفي إرشادي إعلامي يخص عمادة شئون الطلبة ويبرز دورها والخدمات التي تقدمها للطالب الجامعي.

أهداف البرنامج الإرشادي لعمادة شئون الطلبة في جامعة الكويت:

١ - البرنامج الإرشادي هو امتداد للأهداف الأساسية لجامعة الكويت نحو تكوين الشخصية العلمية للطالب على أساس من الحوار والمشاركة، كما أنه يعتبر تحقيقا لدور عمادة شئون الطلبة المتناسق والمتكامل مع العملية

الأكاديمية التي تنهض بها الكليات العلمية وباعتبارها جهاز تربوي فني يعنى بشئون الطلبة الثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية.

٢ - التعريف بإدارات العمادة واختصاصاتها وقنوات الاتصال بها، فلا بد من ذلك وخاصة في ظل وجود الهيكل التنظيمي الجديد للعمادة بإداراتها المختلفة.

٣ - التركيز على أهم الموضوعات التي تكون هاجس الطلبة وخاصة التي لها علاقة بالخدمات التي تقدمها عمادة شئون الطلبة العمل نحو توجيه الطلبة للالتحاق بالأنشطة الطلابية المختلفة والدعوة إليها، وذلك من خلال استعراض الأنشطة بمختلف أنواعها وإظهار مدى توفر المناخ الجيد للطالب لممارسة هوايته وموهبته.

٤ - العمل على إيجاد الصورة المثالية لطالب متفوق ومتميز من خلال تفوق في الدراسة وتميز في النشاط، ويتخلى ذلك من خلال إيضاح الصورة الممكنة ليعمل الطالب على تحقيقها.

٥ - ترسخ مفهوم الأسرة الجامعية لدى الطالب كونه أحد أركان المثلث الجامعي وجعله يتفاعل مع مشاكله والعقبات التي تعرقل حياته الجامعية ويعمل على حلها من خلال وسائل إرشادية مختلفة توجيهية نحو الطريق الصحيح سواء كان ذلك يتعلق بشئون دراسته أو نشاطه أو غير ذلك.

٦ - جعل الطالب يتحدث عن مشاكله الجامعية بنفسه وبصورة موضوعية من خلال تحديد المشكلة ونوعيتها وتوجيهها نحو المتخصصين أو المسئولين عنها.

حيث إن من أهم الجوانب المطروحة للبرنامج الإرشادي الأول في جامعة الكويت عام ١٩٩٤ ما يلي:

١ - الجانب الأول : القسم الأكاديمي

لجنة الشئون الطلابية وما يتعلق بشئون الدراسة: (تأجيل القبول - الانسحاب من المقررات - إيقاف القيد - إعادة القيد - التحويل من كلية إلى أخرى - الطلبة الذين أنهوا المدة اللازمة للتخرج - الإنذارات الجامعية).

٢ - الجانب الثاني: القسم النقابي

نشر الوعي النقابي وإبراز دور العمادة والخدمات التي توفرها للجمعيات والروابط الطلابية.

٣ - الجانب الثالث: لجنة النظام الجامعي

ويقوم هذا الجانب بالتعريف بها وشرح إجراءاتها وأعمالها: وبذلك يتضح لنا الدور الأساسي والفعال الذي يلعبه البرنامج الإرشادي لعمادة شئون الطلبة الذي يسلط الضوء على إدارة شئون الطلبة وهي الإدارة الحيوية والمميزة التي تلعب دورا في جوانب عديدة أبرزها ما يتعلق بالجانب الأكاديمي وأيضا الدور النقابي من خلال الجمعيات والروابط الطلابية، بالإضافة إلى جانب أساسي وهو لجنة النظام الجامعي وإجراءاتها المختلفة. ومن خلال هذه الجوانب يتم تحقيق الأهداف الأساسية التي ترغب الإدارة في الوصول إليها.

سوف نتناول تجربتان في مجال الإرشاد التربوي على مستوى دول الخليج العربي وهما تجربة الإرشاد في جامعة الكويت وتجربة الإرشاد في جامعة دول الإمارات:

أولاً تجربة كلية التربية بجامعة الكويت - مكتب التوجيه والإرشاد

أهداف المكتب:

يضم مكتب التوجيه والإرشاد أربع وحدات هي:

١ - وحدة الإرشاد الأكاديمي.

٢ - وحدة الإرشاد النفسي.

٣ - وحدة شئون الطلبة.

٤ - شعبة الاتصالات.

ويسعى المكتب من خلال هذه القنوات إلى حل مشكلات الطلبة وتذليل الصعوبات التي يواجهونها خلال دراستهم من خلال الوظائف التالية:

١ - التوجيه والإرشاد الأكاديمي لطلبة كلية التربية عن طريق اللجان واللقاءات والكتيبات.

٢ - توجيه وإرشاد طلبة الجامعة فيما يواجهونه من مشكلات أكاديمية واجتماعية ونفسية.

٣ - المساهمة في تدريب القوى البشرية العاملة في مجال الإرشاد بالتنسيق مع الجهات الأخرى.

٤ - المساهمة في إجراء البحوث والدراسات في مجال التوجيه والإرشاد ذات الطبيعة الميدانية بالتنسيق مع الأقسام العلمية.

٥ - تعريف طلبة الصفوف النهائية في المرحلة النهائية في المرحلة الثانوية بنظم ولوائح القبول والدراسة في الكليات المختلفة.

٦ - توثيق وتبادل الرسائل والمعلومات مع مكاتب التوجيه والإرشاد في الجامعات الدول الأخرى.

الجهاز الإداري لمكتب التوجيه والإرشاد:

يتكون الجهاز الإداري لمكتب التوجيه والإرشاد للعام الدراسي ١٩٨٨-١٩٨٩م من مدير المكتب وسكرتير، إضافة إلى ١٠ أعضاء من وحدة الإرشاد الأكاديمي ووحدة شئون الطلبة، ووحدة الإرشاد النفسي، وشعبة المعادلات.

المجلس الاستشاري لمكتب التوجيه والإرشاد:

يتألف المجلس الاستشاري لمكتب التوجيه والإرشاد من رئيس المجلس و(٨) أعضاء ويتولى مدير المكتب رئاسة المجلس المذكور وتكون مهام المجلس كما يأتي:

١ - وضع برامج العمل والخطوات التنفيذية للمكتب تمهيدا لعرضها على العميد.

٢ - إعداد الميزانية العامة للمكتب واعتمادها.

٣ - وضع معايير لاختيار الكوادر البشرية اللازمة وتحديد اختصاصاتها وصلاحيتها.

٤ - تنسيق عمل المكتب مع بقية المراكز داخل الكلية.

٥ - تنسيق عمل المكتب مع مكاتب التوجيه والإرشاد داخل الجامعة.

٦ - الموافقة على النشاطات العملية (دورات، ندوات، بحوث) التي يقوم بها المكتب.

٧ - مناقشة التقرير الختامي للمكتب واعتماده.

الخطط والأهداف المستقبلية:

١ - الأهداف القصيرة المدى: إن أكثر الأهداف إلحاحاً في المرحلة الحالية هي:

أ - توسيع خدمات وحدة الإرشاد النفسي عن طريق زيادة عدد الاستشاريين النفسيين وزيادة عدد الأخصائيات أو الأخصائيين النفسيين للتمكن من مواكبة الأعداد المتزايدة للطلبة المراجعين.

ب - إعداد برنامج إرشادي للطلبة المتعثرين دراسيا.

٢ - الأهداف البعيدة المدى: يتطلع مكتب التوجيه والإرشاد على المدى البعيد إلى:

أ - التوسع في خدماته الإرشادية الموجهة للطلبة المتعثرين دراسيا.

ب - التوسع في الخدمات التي تقدمها وحدة الإرشاد النفسي من حيث الكم والنوع فمن حيث الكم يضاف إلى الوحدة أكثر من مرشد نفسي واحد، وعدد أكبر من الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين. ومن حيث النوع تقدم الوحدة الإرشاد الأسري والزواجي والمهني بالإضافة إلى الإرشاد النفسي القائم حاليا.

ثانيا: الإرشاد بجامعة الإمارات العربية المتحدة:

للإرشاد دور هام في نظام الساعات المعتمدة الذي تأخذ به الجامعة، حيث يبدأ الإرشاد المبكر الذي يخاطب طلبة الثانوية العامة في مدارس الدولة، ثم الإرشاد العام بعد قبولهم في الجامعة، ويستمر بعد ذلك الإرشاد المتخصص للطلبة طوال المرحلة الدراسية حتى التخرج وذلك وفق ما يأتي:

أولا: الإرشاد المبكر لطلبة الثانوية العامة:

ويجري الإرشاد المبكر على مرحلتين هما:

١ - الإرشاد الجامعي لطلبة الثانوية العامة (المرحلة الأولى): ويهدف إلى التعريف بالجامعة وأهدافها في المجالات الدراسية المختلفة المتاحة فيها. كما يهدف بصفة أساسية إلى التوعية بأولويات الجامعة في إعداد وتأهيل القوى البشرية المواطنة في إطار متطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية بالدولة.

٢ - الإرشاد الجامعي لطلبة المرحلة الثانوية العامة (المرحلة الأخيرة): ويهدف الإرشاد الجامعي المبكر لطلبة الثانوية العامة (المرحلة الأخيرة) إلى التأكيد على أهداف الجامعة، والتي توضح نظام القبول وشروطه فيها. كما يهدف إلى التعريف بالنظام الدراسي وبمجالاته الدراسية المختلفة في كليات الجامعة وأقسامها العملية والتخصصات المتاحة فيها وتقديم المعلومات التي تساعد هؤلاء الطلبة على اختيار التخصصات المتاحة فيها، وتقديم المعلومات التي تساعد هؤلاء الطلبة على اختيار التخصصات التي تتلاءم مع قدراتهم وميولهم.

ثانيا: الإرشاد العام لطلبة الجامعة:

ويهتم هذا النوع من الإرشاد بطلبة المستوى الدراسي الأول ويهدف أساسا إلى تعريفهم بالجامعة وكلياتهم والتخصصات المتاحة فيها، وبنظام الساعات المعتمدة وعناصر الخطط الدراسية مع التركيز بصفة خاصة على تعريفهم بالمساقات

الدراسيات المختلفة ومعاونتهم في مرحلة الانتقال على تفهم مناخ الجامعة وتذليل ما قد يصادفونه من صعوبات دراسية وغيرها.

ثالثا: الإرشاد المتخصص لطلبة الجامعة:

يخضع طلبة المستوى الجامعي الثاني إلى حين التخرج من الجامعة لإرشاد متخصص، حيث يتولى رئيس القسم العلمي بكونه المرجع الأول لجميع الطلبة الذين يسلكون تخصصا منفردا أو رئيسا أو فرعيا بالقسم، الإشراف على وضع خطة دراسية تفصيلية لكل طالب، تتضمن رصدا لجميع متطلبات تخرجه موزعة على الفصول الدراسية المختلفة، ويعطى للطالب نسخة منها ويقوم أعضاء هيئة التدريس بإفامهم بصفتهم المرشدين الأكاديميين، بمتابعة تنفيذ الخطط الدراسية تحت إشراف رئيس القسم.

رابعا: القرارات المنظمة للإرشاد الجامعي:

في إطار القرارات المنظمة للإرشاد الجامعي في جامعة الإمارات العربية المتحدة، فقد أصدرت الجامعة قرارين: تناول القرار الأول إنشاء مركز الإرشاد الجامعي أما القرار الثاني فقد تضمن تشكيل لجنة دائمة للإرشاد الجامعي.

قائمة المراجع

١ - مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية - دراسة ميدانية في جامعة الكويت - د. نادية محمود الشريف، د. محمد عودة محمد.

٢ - البرنامج الإرشادي الأول لعمادة شئون الطلبة - ١٩٤٤ جامعة الكويت.

٣ - الإرشاد التربوي في جامعات دول الخليج العربية - مكتب التربية العربي لدول الخليج - الرياض: ١٩٩٠م.

الفصل الرابع

النشاط الطلابي في الجامعة

* المنهج والنشاط الطلابي
* أهمية النشاط الطلابي الجامعي
* أهداف النشاط الطلابي الجامعي
* أسس النشاط الطلابي الجامعي
  - الأسس النفسية
  - الأسس التربوية
  - الأسس التنظيمية

الفصل الرابع
النشاط الطلابي في الجامعة(1)

المنهج والنشاط الطلابي

يعتبر المنهج الجامعي بمفهومه التقليدي الضيق، عبارة عن مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل الجامعة على إكساب الطلاب بهدف إعدادهم للحياة، وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين. فالمنهج في ظل هذه النظرة لم يكن يتضمن شيئا سوى المقررات الدراسية المختلفة. ولقد أصبح مفهوم المنهج مختلطا بمفهوم هذه المقررات الدراسية. بل واعتبر أن المنهج الجامعي هو هذه المقررات الدراسية. وقد ترتب على الأخذ بهذا المفهوم الضيق للمنهج نتائج سلبية على العملية التعليمية في الجامعة. فلقد اقتصرت وظيفة الجامعة على الاهتمام بالجانب المعرفي، والتركيز على حفظ الطلاب للمقررات الدراسية، وأهملت الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية. كما أهملت جوانب هامة مثل الاهتمام بميول وحاجات الطلاب واستعداداتهم واتجاهاتهم وقيمهم.

وثمة مفهوم آخر للمنهج الجامعي يجعل نمو الطالب الشامل من جميع الجوانب هدفا له. وينظر إلى الخبرات نظرة واسعة تجتمع فيها المعرفة مع العمل مع الاهتمام بالجوانب الوجدانية للطلاب، وذلك في مواقف تهيأ لهم بحيث يكون نشاط هؤلاء الطلاب وإيجابياتهم وسيلة لاكتساب الخبرات المتنوعة. ويكون هذا النشاط مبنيا على ميولهم ورغباتهم ووفق قدراتهم.

وهذا هو المنهج الجامعي بمفهومه الواسع الحديث الذي أشتق من الوظيفة

(1) د. علي راشد: الجامعة والتدريس الجامعي، دار الشروق، جده، ط1، 1998 (ص271 - 281).

الأساسية للتربية الحديثة ألا وهي نمو المتعلم من جميع الجوانب العقلية والمهارية والوجدانية والاجتماعية والنفسية والروحية، والعمل على تعديل سلوك الطالب وفق مطالب النمو وحاجات المجتمع.

وعلى ذلك يتضمن المنهج الجامعي وفق هذا المفهوم الحديث جميع ما تقدمه الجامعة إلى طلابها تحقيقا لأهدافها التربوية التي تسعى إلى نمو هؤلاء الطلاب النمو الشامل من جميع الجوانب.

والمنهج بهذا المفهوم الواسع يقوم على نشاط الطلاب وإيجابياتهم ومشاركاتهم في جميع جوانب العملية التعليمية. ولا يقتصر النشاط الطلابي على ما يمارسه الطلاب خارج الصفوف الدراسية من نشاطات ترويحية أو ثقافية أو رياضية فقط. وإنما الأساس الذي ينبغي أن يقوم عليه التعليم الجامعي داخل الحجرات الدراسية وداخل قاعات الدراسة وداخل المعامل والمكتبات. فعن طريق النشاط ويكتسب الطلاب المعارف والميول والاتجاهات والقيم والمهارات، وعن طريقه يتعدل أسلوب تفكيرهم، وتوضع أساسيات بناء شخصياتهم.

ويعتبر النشاط الطلابي من أهم الوسائل التربوية التي تسهم في تربية الأفراد في جميع مراحل التعليم، تربية متزنة، متوازية متكاملة، فكرا وجسما وعقلا لتنشىء الأجيال الصاعدة أقوياء أصحاء سعداء، مزودين بأسس اللياقة البدنية والنفسية والصحية والعقلية والاجتماعية، ليكونوا لبنات قوية في تحقيق تقدم ونهضة المجتمع.

كما يعتبر النشاط الطلابي هو المجال الطبيعي الذي يكتسب الطلاب من خلاله الخبرات المتنوعة. لذا يجب أن تتضمن تلك الأنشطة جوانب متعددة تتعلق بالجانب البدني الحركي والعقلي والاجتماعي والثقافي والفني، إلى غير ذلك. ورغم القيمة التربوية للنشاط الطلابي، فما زال هناك من يقلل من قيمة برامج هذه الأنشطة متأثرين بفلسفات تربوية تقليدية تؤكد على التنمية العقلية عن طريق المعرفة وحفظها وعدم جدوى الأنشطة الطلابية.

وديننا الإسلامي الحنيف يدعو إلى العمل وإلى النشاط، فهو دين القوة والنشاط والعمل، فهو يدعو، إليها، ويحبب فيها، ويأمر بها، يقول الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم: **﴿وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون﴾** (سورة التوبة آية رقم ١٠٥). ويقول الرسول الأمين ﷺ: «إن الله يحب إذا عمل

أحدكم عملا أن يتقنه». كما ينهانا الدين الحنيف عن الكسل والتخاذل والضعف. فكثيرا ما كان الرسول ﷺ يردد دعاءه «اللهم إني أعوذ بك من العجز والكسل» كما كانت نصيحته عليه الصلاة والسلام: «إذا صليتم الفجر فلا تناموا عن طلب أرزاقكم».

مما تقدم يتبين أن النشاط الطلابي في الجامعة يجب أن يكون جزءا من منهجها لكي تحقق الجامعة أهدافها المنشودة. وسوف نتناول فيما يلي أهمية النشاط الطلابي الجامعي وأهدافه.

أهمية النشاط الطلابي الجامعي

لا شك أن الأنشطة الطلابية تجعل من الجامعة مجتمعا متكاملا، يتدرب فيه الطلاب على حياة المجتمعات، بأنواعها، وخبراتها وتجاربها، ويبث فيهم روح الجماعة ويدربهم على القيادة الجماعية، والتشاور والتعاون الجماعي والتفاهم المتبادل. كما يدعم شخصياتهم بما يلاقونه من تحديات وما يقابلهم من مشكلات، وما يتحملونه من مسؤوليات. كما يعينهم على تذوق قيمة ذلك الجهد والعمل الجماعي.

والتربية بمبادئها ونظرياتها الحديثة، ومناهجها المعاصرة تجمع على ضرورة استمرار التعلم مرتبطا بالحياة، وتطالب بأن يكون المتعلم مشاركا في عملياتها المختلفة، مثل التخطيط والإعداد والتنفيذ والتقويم، ولو تأملنا في النشاط الطلابي نجده قادرا فعلا على الاستجابة لهذه المطالب وتلك الحاجات. بل في استطاعته أن يفعل أكثر من ذلك إذا توفر له التوجيه السليم، والإشراف الخبير المؤمن بدور هذا النشاط، وأهميته في تربية الأجيال حيث أنه يستطيع أن يقوم بما لا تستطيع المقررات الرسمية القيام به داخل حجرات الدراسة. حيث يتميز النشاط الطلابي بميزة خاصة، هي أن الطالب هو العنصر الرئيسي فيه. وهو يختار نوع النشاط الذي يريد أن يشترك فيه، كما يشترك هذا الطالب في وضع خطة العمل لهذا النشاط مما يجعل حماسه ودافعيته للنشاط أكثر من حماسه ودافعيته للمواد الدراسية.

وعلى أية حال فإن الواقع يؤكد أن النشاط الطلابي يحقق أهدافا تربوية عديدة مما يؤكد أهميته. ويمكن إيجاز هذه الأهمية في النقاط التالية:

١ - النشاط الطلابي الجامعي وتحقيق هدف الصحة البدنية

تستفيد الصحة البدنية للطلاب من أنواع معينة من النشاط الطلابي، كأنواع الرياضة البدنية المختلفة، والكشافة، والجوالة، ذلك أن هذه الأنشطة علاوة على أنها تدرب الجسم وتنميه، فإنها تمد الطلاب بمعلومات عن الأسس العلمية للصحة، والإسعافات الأولية، والوقاية من الحوادث، وتنمي عادات ومهارات متصلة بأنواع الأنشطة الرياضية، والأنشطة التي تتم في الخلاء.

٢ - النشاط الطلابي الجامعي واستثمار وقت الفراغ

من الأهداف التربوية استثمار وقت الفراغ. وهناك أنشطة مختلفة تخدم هذا الهدف، أنواع الرياضة المختلفة، والجمعيات الدينية والأدبية والفنية، والأنشطة الثقافية والاجتماعية وغيرها. وتعمل هذه الأنشطة على إشباع رغبات وهوايات الطلاب في أوقات فراغهم، مما يساعد على استثمار هذا الوقت أفضل استثمار في ضوء مبادىء الإسلام.

٣ - النشاط الطلابي الجامعي وتنمية المهارات الأساسية للتعلم الذاتي والمستمر

نجد في بعض الأنشطة ما ينمي بعض المهارات الأساسية للتعلم الذاتي والمستمر، وخاصة التي تتضمن قراءة الكتب والمراجع، وكتابة التقارير، والاشتراك في المناقشات المفيدة، كما أنها تنمي مهارات متصلة بالتطبيقات العلمية، ومهارات التفاهم الشفوي والكتابي، والتعامل الناجح.

٤ - النشاط الطلابي الجامعي وتنمية العلاقات الاجتماعية

يزود النشاط الطلابي في الجامعة هؤلاء الطلاب بالمهارات والخبرات من خلال الجماعات المختلفة حيث يكتسبون صفات من شأنها تنمية العلاقات الاجتماعية السليمة على أساس الخلق القويم الذي ينادي به الإسلام الحنيف.

٥ - النشاط الطلابي الجامعي وتنمية القدرة على الاعتماد على النفس

ينمي النشاط الطلابي الجامعي في هؤلاء الطلاب الاعتماد على النفس نتيجة للمواقف العديدة والمتنوعة التي يتطلبها هذا النشاط. كما يحقق هذا النشاط الممارسات الحرة والتدريب على حسن التصرف والسلوك المرن الهادف للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة.. ويؤدي هذا الاعتماد على النفس إلى اكتساب الطالب الجامعي الثقة في نفسه في اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الحياتية المختلفة.

٦ - النشاط الطلابي الجامعي والقدرة على التخطيط

ينمي النشاط الطلابي الجامعي في هؤلاء القدرة على التخطيط ورسم الخطط الجماعية، سواء في الأنشطة الرياضية المختلفة، أو في أنشطة الجماعات المتنوعة، وكذلك تنمية القدرة على اتخاذ وإصدار القرارات لديهم، والتكيف مع البيئة، وخدمة هذه البيئة، مما يجعلهم يكتسبون بعض صفات القادة.

٧ - النشاط الطلابي الجامعي واكتشاف مواهب الطلاب

يعمل النشاط الطلابي في الجامعة على اكتشاف مواهب الطلاب وقدراتهم وصقل تلك المواهب وهذه القدرات والاستفادة منها. وقد يكون ذلك منطلقا للتحديد المهني أو الوظيفي لهؤلاء الطلاب.

٨ - النشاط الطلابي الجامعي ومجال المواطنة

ومجال المواطنة كهدف تربوي يستفيد من كل التنظيمات التي تتضمن جهودا جماعية، كمجال الفرق الطلابية، وجماعات الخدمة الاجتماعية وغيرها. والأنشطة الطلابية تقدم معلومات وأفكار عن الخدمات العامة، والمنظمات المحلية، ونتائج الأعمال المعادية للمجتمع. كذلك تنمي هذه الأنشطة الطلابية عادات ومهارات العمل الجماعي سواء كتابعين أو قادة، مع احترام حقوق الغير، وعدم الاستجابة للنزوات الضارة بالمجتمع، والتفكير في عواقب السلوكيات قبل الإقدام عليها. كما أن ممارسة هذه الأنشطة الطلابية يوضح مفهوم الصالح العام في أذهان

الطلاب، وكذلك مفاهيم التعامل العادل والوطنية والخدمة الاجتماعية. كما أنها ترسخ في مجتمعاتنا الإسلامية القيم والاتجاهات الإسلامية في نفوس الطالب، وتوجه سلوكياتهم نحو السلوكيات الإسلامية المستهدفة.

الأهداف العامة للنشاط الطلابي الجامعي

للنشاط الطلابي الجامعي دور أساسي في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، سواء ما يتصل بالجوانب العلمية أو المهارية أو الاجتماعية أو النفسية. ويمكن أن نلخص الأهداف العامة للنشاط الطلابي الجامعي في النقاط التالية:

١ - تأكيد الجانب المعرفي بشكل عملي تطبيقي. إذ أن مجالات النشاط تتيح الفرصة للاستفادة من مجموع الخبرات التي يكتسبها الطالب الجامعي بطريقة عملية تؤدي إلى إدراك طبيعة العلاقات التكاملية وأثرها في الحياة العملية.

٢ - تنمية قدرات الطلاب العقلية والجسمية، وإبراز ميولهم وتشجيعهم على ممارسة أساليب التفكير العلمي في مواقف عملية وتجريبية، وممارسة التعلم الذاتي والمستمر في المجالات الحياتية المختلفة.

٣ - التمسك بمبادىء التربية الإسلامية حيث يتيح النشاط الديني فرص تدريب الطلاب على السلوك الإسلامي في علاقاتهم ومعاملاتهم، وتشجيعهم على التعرف على التراث الإسلامي المجيد من الكتاب والسنة، وسير علماء المسلمين بطريقة عملية لتنمية اتجاهات مرغوب فيها نحو اعتزاز الطلاب بدينهم، واتخاذ الرسول ﷺ المثل الأعلى لهم وإكسابهم أنماطا سلوكية من خلال القيم والمبادىء الإسلامية كالصدق والأمانة والبر والشجاعة وغيرها.

٤ - تنمية الروح الرياضية واللياقة البدنية والحركية عن طريق ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة، والاشتراك في المباريات التي تهدف إلى تنمية المهارات الحركية الخاصة. وتنمية الاتجاهات المرغوبة عن طريق ممارسة هذه الأنشطة مثل حسن القيادة، والتعاون والتسامح، والتحلي بروح الفريق وغيرها.

٥ - علاج بعض مشكلات الطلاب النفسية والاجتماعية من خلال مواقف النشاط مثل الانطواء والخجل وعدم القدرة على تحمل المسؤولية. ويتم العلاج بطريقة عملية مثل تشجيع الطلاب على التعامل مع زملائهم والاندماج معهم مما يساعدهم على التغلب على مثل هذه المشكلات.

٦ - ربط الحياة الدراسية بالحياة الاجتماعية المحيطة، وذلك عن طريق الأنشطة التي تهدف إلى التعرف على المؤسسات الاجتماعية في البيئة وسبل الاشتراك أو المساعدة على النهوض بالمجتمع بالتعاون في مشاريع خدمة البيئة، وفي ذلك خلق لروح المواطنة الرشيدة والمساهمة في تطوير الحياة الاجتماعية.

٧ - تعويد الطلاب على الانتفاع بوقت فراغهم، واكتسابهم المهارات اللازمة لممارسة ألوان الأنشطة المختلفة مما يؤدي إلى الترويح عن أنفسهم. كما أن ذلك وقاية لهم من الانحراف.

٨ - تدريب الطلاب على حب العمل، واحترام العاملين، وتقدير العمل اليدوي. فالممارسة للنشاط العلمي والعملي يوضح للطالب الجامعي قيمة هذا العمل اليدوي في الإنتاج، ومدى ارتباطه بالعلوم النظرية والتطبيقية، ومن ثم عدم انفصاله عن العلوم، بل مساهمة في تطويرها وتقدمها.

٩ - المساهمة في تنمية وتربية الطلاب تربية ديمقراطية، وذلك بما يتتاح من فرص لممارسة أنشطة من شأنها أن تتدرب الطلاب على القيادة والتبعية واحترام النظم والقوانين، واكتشاف القدرة على مناقشة الآراء دون تعصب، وغيرها من المهارات اللازمة للمشاركة الإيجابية في مجتمع ديمقراطي.

١٠ - تنمية التذوق الفني، وذلك بالخروج إلى البيئة، وبممارسة الفنون على اختلافها. ومن خلال الأنشطة الفنية يتم تدريب الطلاب على الموازنة والتحليل والنقد وتقدير الأعمال الفنية، وأيضا يتم تدريبهم على أدب الاستمتاع بالخبرات الجمالية بصفة عامة.

أسس النشاط الطلابي الجامعي

النشاط الطلابي الجامعي سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها يقوم على أسس نفسية وتربوية وتنظيمية. وسوف نتناول أهم هذه الأسس:

أولاً: الأسس النفسية للنشاط الطلابي الجامعي

١ - أن يكون النشاط الطلابي مجالا لتعبير الطلاب عن ميولهم وإشباعا لحاجاتهم النفسية، كالحاجة إلى النجاح والتقدير والحاجة إلى سلطة ضابطة وموجهة.

٢ - على النشاط الطلابي أن يشجع روح الابتكار، وينمي الثقة بالنفس ويقوي الإرادة، ويحبب التعاون والإخاء بين الطلاب، ويحثهم على التنافس الشريف، والشعور بالمسؤولية.

٣ - يتيح النشاط الطلابي الجامعي فرصا متعددة للكشف عن ميول الطلاب ومواهبهم، كما يعمل على تنمية هذه المواهب وصقلها، مما يساعد على حسن توجيههم ورعايتهم.

٤ - إن توافر الأنشطة الطلابية الجامعية وتنوعها يتناسب مع ما بين هؤلاء الطلاب من فروق فردية، ليجد كل طالب ما يناسبه من أنشطة وما يتفق مع ميوله واستعداداته وقدراته.

٥ - يجب أن تخضع الأنشطة الطلابية للملاحظة الدقيقة من جانب كل مشرف بحيث يتعرف من خلال هذا النشاط على جوانب شخصية كل طالب، وليعمل على تكيفهم التكيف السليم.

٦ - ينبغي الحرص على أن يكون النشاط الطلابي الجامعي وسيلة فعالة لعلاج الكثير من مشكلات الطلاب. مثل مشكلات العدوان، والخجل والانطواء على النفس وغيرها.

ثانيا: الأسس التربوية للنشاط الطلابي الجامعي

١ - ينبغي مراعاة أن يتيح النشاط الطلابي الجامعي فرصا سانحة لتدريب الطلاب على الحياة الاجتماعية السليمة. فيمارس الطلاب العلاقات الاجتماعية التي تتميز بالتعاون والصبر والإيثار وعدم الأنانية تمشيا مع المبدأ الإسلامي «أن تحب لأخيك ما تحب لنفسك».

٢ - الاهتمام بأن يكون النشاط الطلابي مجالا واسعا للتعلم المثمر عن طريق الخبرة المباشرة والعمل الإيجابي. فمثلا النشاط الطلابي الخاص بالصحافة الجامعية يكسب الطلاب تعلما فعالا في مجال العلم والأدب والشعر والقصة ويعودهم على الاطلاع والبحث فيكتسبون مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر. وأيضا النشاط الطلابي الخاص بالمختبرات وإجراء التجارب يكسب الطلاب تعلما مثمرا في مجال دقة الملاحظة واكتشاف الحقائق العلمية والاستنتاج وقدرات التمييز والمقارنة، وجميعها تنمي القدرة على التفكير العلمي السليم.

٣ - ينبغي أن يكون النشاط الطلابي الجامعي وسيلة لتحبيب الطالب في الجامعة والدراسة بها، أن تنكسر حدة الملل الذي يشعر به كثير من الطلاب نتيجة للمحاضرات الدراسية المتتالية التي غالبا ما يكون دور الطالب فيها دورا سلبيا الذي لا يتعدى في كثير من الأحيان دور المستمع. ويجب أن ننتبه إلى أن الملل هو مشكلة التربية المزمنة في مدارسنا وجامعاتنا، وعلينا أن نستغل النشاط الطلابي للقضاء على هذه المشكلة.

٤ - كما ينبغي أن يكون النشاط الطلابي الجامعي وسيلة لإزالة الحواجز المصطنعة بين الطلاب وأساتذتهم، وإقامة العلاقات والصلات الوثيقة بينهم، فتقام جسور الود والعطف والاحترام بينهم. وهي أمور هامة ليسود الجامعة المناخ التربوي الصحيح.

٥ - يجب أن يكون النشاط الطلابي الجامعي وسيلة لربط الدراسات الجامعية بالبيئة المحلية للطلاب، بحيث يدرك الطالب الجامعي أن ما يؤخذ من قاعات الدراسة له وظيفة في حياته العملية. فالنشاط الطلابي فرصة جيدة لتوظيف المعلومات والمعارف.

ثالثا: الأسس التنظيمية للنشاط الطلابي الجامعي

هناك عدة أسس يجب مراعاتها عند تنظيم النشاط الطلابي الجامعي أهمها:

١ - وضع جدول أولوية للأنشطة الطلابية الجامعية، بحيث يتم اختيار الأهم منها ثم المهم حسب الظروف والإمكانات المتاحة.

٢ - تعيين مشرف على كل نشاط، بحيث يكون هذا المشرف ذا خبرة جيدة في هذا النشاط، ويتم تحديد وتخصيص مهام كل مشرف.

٣ - توفير الأجهزة والأدوات والمواد الخام اللازمة لتنفيذ الأنشطة الطلابية. كما ينبغي تجهيز الأماكن التي سوف يمارس الطلاب فيها أنشطتهم.

٤ - تعيين لجنة إشراف عامة على جميع الأنشطة الطلابية الجامعية، تكون مسؤولة عن تحقيق الأهداف المنشودة من تلك الأنشطة.

٥ - وضع الخطط الدقيقة لكل نشاط باشتراك وتعاون الطلاب مع المشرف تحت رعاية لجنة الإشراف العامة.

٦ - فتح باب الاشتراك الاختياري للطلاب بالنسبة لكل نشاط.

٧ - تحديد لكل جماعة نشاط، وتحديد مهامها، ووضع الأنظمة الخاصة بها، مع تحديد أماكن ممارسة كل نشاط.

٨ - تحديد مسؤوليات كل فرد من أفراد الجماعات المختلفة.

٩ - دراسة كيفية إبراز المجهود النشاطي للطلاب بأساليب ووسائل مناسبة مثل إقامة المسابقات والمهرجانات والمعارض والحفلات وعقد الندوات والمباريات وغيرها.

١٠ - متابعة من المشرف لطلاب كل نشاط أثناء تنفيذهم للخطط الموضوعة لذلك. وأيضا متابعة لجنة الإشراف العامة على جميع الأنشطة الطلابية للتأكد من فعالية تنفيذ الخطط.

١١ - القيام في ختام تنفيذ الخطط لجميع الأنشطة الطلابية بعملية تقويم شاملة للأنشطة المختلفة، للوقوف على مدى تحقيق أهداف الخطط الموضوعة لكل نشاط. وما أهم الصعوبات التي قابلت الجماعة أثناء تنفيذ خطة النشاط وكيفية التغلب عليها في الخطط التالية.

الفصل الخامس

الاتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم الجامعي

- الاتجاهات المعاصرة للتعليم الجامعي في الدول الرأسمالية.
- الاتجاهات المعاصرة للتعليم الجامعي في الدول الاشتراكية.
- الاتجاهات المعاصرة للتعليم الجامعي في الدول العربية.

الفصل الخامس
الاتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم الجامعي[1]

مقدمة

يمكن تصنيف الجامعات المعاصرة إلى تصنيفات متعددة فهي تصنف من حيث طابعها الرسمي إلى جامعات حكومية أو خاصة ومن لونها الديني إلى جامعات علمانية أو دينية ومن حيث الحجم إلى جامعات كبيرة أو جامعات صغيرة ومن حيث نمط الإدارة إلى جامعات مركزية أو لا مركزية، ومن حيث مناطقها إلى جامعات الدول الاشتراكية والدول الرأسمالية والدول النامية وهذا يتوقف بالطبع على الغرض من الصنيف. ولما كان الغرض من هذا الفصل تناول الجامعات في عالمنا المعاصر من حيث مناطقه فإننا سنعالج في الصفحات التالية الجامعات في الدول الرأسمالية ثم الجامعات في الدول الاشتراكية وأخيرا الجامعات في الدول العربية.

أولا: الاتجاهات المعاصرة للتعليم الجامعي في الدول الرأسمالية

على عكس معالجتنا للجامعات في الدول الاشتراكية سنحاول أن نتناول الجامعات في الدول الرأسمالية في ثلاث دول كبرى هي أمريكا وبريطانيا وفرنسا وذلك لصعوبة معالجة الجامعة في هذه الدول مجتمعة على الرغم من إنتمائها لعالم واحد هو العالم الحر.

١ - الجامعات الأمريكية

هناك عبارة تقول: «إن أمريكا اتجهت إلى الفضاء بعد أن أنتجت أسلحة ذرية

(١) د. محمد منير مرسي: التعليم الجامعي المعاصر - دار الثقافة - الدوحة، ١٩٨٧م (ص١١٩ - ١٦٤).

بمعدل مائة طن من الديناميت لكل إنسان مع ضمان توصيلها لأي نقطة على سطح الأرض» والفضل في هذا للجامعات الأمريكية. والواقع أنه يوجد عدد ضخم من الجامعات والكليات في أمريكا. وحسب الإحصاءات التي قدمتها لجنة كارنيجي عن التعليم العالي توجد ٢٨٢٧ كلية وجامعة سنة ١٩٧٣ تضم ثمانية ملايين ونصف مليون طالب منها ٥٢ جامعة من أرقى الجامعات الأمريكية وأعلاها في مستوى البحوث العلمية مثل جامعات هارفارد وتكساس وشيكاغو وبيركلي وجنوب كاليفورنيا وميتشجان وستانفورد ونيويورك ومنها ٤٠٠ جامعة أقل في مستواها في البحث العلمي مثل جامعة إنديانا وتولين وغيرها وهناك ٥٣ جامعة أقل في الأهمية لكنها تمنح درجة الدكتوراه بمعدل حوالي ٢٠ درجة في السنة مثل جامعة كاليفورنيا ودار تموث. وهناك ٢٨ جامعة أقل من سابقتها في الأهمية لكنها تمنح درجة الدكتوراه بمعدل ١٠ درجات في السنة مثل جامعة ويسكونسن وممفيس. وهناك كليات تقدم برامج دراسية في الفنون الحرة.

وقد تأثرت الجامعات الأمريكية في نشأتها الأولى بالجامعات الألمانية والبريطانية. وكان قانون موريل لمنح الأراضي للجامعات الأمريكية لاستخدامها في المعامل والتجارب والبحوث من أهم الأحداث في تطور التعليم الجامعي الأمريكي فقد بدأ فكرة أن الجامعة ينبغي أن تنزل من برجها العاجي إلى الأرض وأن عليها أن تدرس مشكلات المجتمع وتعيش في واقعة. وتوجد في كل ولاية كلية واحدة على الأقل تسمى كلية الأراضي الممنوحة.

وقد لقيت الكليات والجامعات التي منحت الأراضي بموجب هذا القانون احتقار الأكاديميين الجامعيين لا سيما الانجليز فأغلبهم كان من المتحمسين للدراسات الكلاسيكية وكانوا يصفون هذه المؤسسات الحديثة بأنها: «أماكن يتعلم فيها الرجال إلقاء السماد ويتصرفون كالمرضعات تجاه الآلات البخارية». بيد أن معامل هذه الكليات قد أثبتت أنها جديرة بالاحترام.

وشهد التعليم الجامعي نموا كميا هائلا لدرجة أنه أصبح يضم ما يزيد على ٤٠٪ من طلاب التعليم الثانوي وهي نسبة عالية بالنسبة لأية دولة أخرى ومع هذه الأعداد الهائلة بدأت هذه الجامعات والكليات تدرك بصورة متزايدة أنه ليس من

الضروري أن يتم كل التعليم الجامعي داخل جدرانها ذاتها. ذلك أنه يمكن لهذه الجامعات والكليات أن تقدم التعليم الجامعي والعالي لأعداد أكبر من الطلاب وربما بصورة أكثر ارتياحا بالعمل بطرق مختلفة على نشر بعض أنواع من البرامج التعليمية من خلال التليفزيون التعليمي التي تخدم المدينة التي توجد بها أو يمكن أن تستفيد من هذه البرامج الفصول التي تنظم في المصانع أو حجرات المدارس أو المكتبات أو الكنائس أو المحلات أو البيوت.

وبعض الجامعات تستخدم الدائرة التليفزيونية المغلقة لبث برامجها التعليمية من داخل الجامعة لتنشر إلى أجزاء مختلفة خارجها. كما أن بعض الكليات الأمريكية تقوم الدراسة بها على أساس نظام الانتساب المعروف في الجامعات المصرية وهذه الكليات تعرف باسم Non Compus Colleges.

وتطلق كلمة «كلية» في التعليم العالي الأمريكي على اسم معهد عال تمتد الدراسة به أربع سنوات يمنح الطالب في نهايتها الدرجة الأولى للتعليم العالي. أما الكليات الصغرى Junior Colleges فمدة الدراسة بها سنتان يمكن للطالب بعدها أن يواصل دراسته في كلية أعلى.

وفي الجامعات تمتد الدراسة أكثر من مجرد الدرجة الجامعة الأولى لتشمل دراسات عليا تؤهل للدرجات العليا المهنية في مختلف الفروع.

أنواع التعليم العالي

يمكن بصفة عامة أن نصنف معاهد التعليم العالي أو مؤسساته في أمريكا إلى أربعة أنواع رئيسية:

- كليات صغرى أو كليات مجتمع مدة الدراسة بها سنتان وتؤدي الدراسة بها إلى الالتحاق بنوع من أنواع المعاهد الثلاثة التالية:
- معاهد فنية تقنية ومدارس شبه مهنية مدة الدراسة بها سنتان أو ثلاث وتعد الطلاب للعمل في المجالات الطبية والهندسية بفروعها المختلفة ومجال التجارة والحسابات.

- كليات الفنون الحرة والكليات الحكومية أو العامة والمعاهد المهنية المستقلة التي تشمل كليات المعلمين والمعاهد التكنولوجية ومدارس اللاهوت والفنون وغيرها.

وتؤدي الدراسة بهذا النوع من الكليات والمعاهد إلى الحصول على الدرجة الجامعية الأولى الليسانس أو البكالوريوس وقد تمنح في بعض الأحيان درجة الماجستير والدكتوراه.

- الجامعات وهي تنتشر في كل الولايات. وفي كل ولاية توجد كلية على الأقل (أو جامعة) تسمى كلية الأرض الممنوحة أنشئت أساسا لإعداد المهندسين والفنيين في مجال كل العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية المختلفة. وتقدم الجامعات من خلال كلياتها مقررات تؤدي إلى الحصول على الدرجة الجامعية الأولى كما أن المدارس أو المعاهد العليا Graduate Schools التابعة للجامعات تقدم مقررات تؤهل للحصول على الدرجات الجامعية الأعلى من اليسانس أو البكالوريوس بما فيها الدبلومات والماجستير والدكتوراه.

هذه الأنواع الأربعة من مؤسسات التعليم العالي تنقسم بدورها إلى نوعين كبيرين من حيث الطابع العام لها نوع منها حكومي أو عام تموله الحكومة الفيدرالية والولايات المختلفة ونوع آخر خاص يضم معاهد دينية معينة ويمول من أموال خاصة مع مساعدة محدودة من الولايات.

ونتيجة لذلك تكون مصاريف الدراسة التي يدفعها الطلاب عالية باهظة في المعاهد الخاصة تصل إلى حوالي خمسة أضعاف ما يدفعه الطالب في المعاهد الحكومية. ومع ذلك فإن هذه المعاهد الخاصة تستقطب أعداداً كبيرة من الطلاب يصل مجموعة إلى ما يقرب من ربع المجموع الكلي لعدد طلاب التعليم في أمريكا. وتختلف معاهد التعليم العالي في أمريكا اختلافا كبيرا في المقررات الدراسة والبرامج التعليمية التي تقدمها وفي مستوى الدراسة بها. وللتأكد من مستوى التعليم ونوعيته في المعاهد العالية والجامعات يوجد نظام التصديق أو الاعتراف Accreditation sysetem

وبموجبه يعترف بالبرامج والشهادات التي تمنحها المعاهد والجامعات إذا كانت على المستوى المناسب الذي يحدده هذا النظام. وهناك منظمات خاصة بهذا النظام تديرها الجامعات أنفسها كما أن كثيرا منها يتبع مختلف أنواع المهن.

نظام القبول

تقوم كل جامعة بوضع الشروط الخاصة للقبول بها ولذلك تختلف متطلبات القبول بالجامعات الأمريكية وتتفاوت فيما بينها لتصل إلى درجة عالية من التنافس في الجامعات المرموقة.

والشرط الرئيسي للقبول هو اجتياز الامتحان النهائي للدراسة الثانوية وهو ليس امتحانا عاما كما نعرفه في بلادنا العربية، ويؤخذ في الاعتبار سجل الطالب الدراسي في المدرسة الثانوية والتقارير الشخصية التي تكتبها عنه المدرسة التي درس بها، كما يجب على الطالب أن يجتاز اختبارات التحصيل والاستعدادات وعلى أساسها تتم المفاضلة بين الطلاب، وبعض هذه الاختبارات تعقدها الجامعات بأنفسها ولكن الشائع أن تعقد هذه الاختبارات بواسطة هيئتين قوميتين هما مجلس امتحان القبول بالكليات College Entrance Examination Board (CEEB) وبرنامج الاختبارات للكليات الأمريكية American College Testing rogram (ACTP).

وهذه الاختبارات موضوعية ومقننة وتقيس الجوانب اللفظية والعددية والكتابية.

وبعض الجامعات تكتفي باختبار الاستعدادات فعلا دون اختبار التحصيل لكن معظم الجامعات تستخدم كلا النوعين من الاختبارات، كما أن بعض الجامعات قد تكتفي بقبول الطالب على أساس سجله الدراسي في السنتين الأخيرتين من الدراسة الثانوية.

نظام الدراسة

تقوم الدراسة بالجامعات الأمريكية على أساس الفصول الدراسية ونظام الساعات التحصيلية المكتسبة الذي سبق الكلام عنه بشيء من التفصيل وهو نظام

مرن يسمح للطلاب باختيار المواد التي تناسبهم كما أنه يتيح لهم السير في دراستهم حسب قدرتهم، والدراسة الجامعية بمصروفات قد تكون باهظة في بعض الأحيان وهناك نظام للمنح يتيح للطلاب المساعدة المالية للدراسة.

الدرجات العلمية

تمنح الجامعات الأمريكية درجات علمية مختلفة أهمها وأكثرها شيوعا هو:

- درجة الليسانس أو البكالوريوس Bachelor's Degree وتمنح بعد أربع سنوات من الدراسة وتسمى عادة الدرجة الجامعية الأولى (BA في الآداب وB.Sc في العلوم).
- درجة الماجستير: Master وتمنح عادة بعد دراسة عام أو عامين بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى، والحصول على هذه الدرجة يتطلب النجاح في الامتحانات المطلوبة في المقررات المختلفة وقد تتطلب أيضا تقديم أطروحة أو رسالة.
- درجة الدكتوراه: وهي أعلى درجة تمنحها الجامعات الأمريكية، وهناك نوعان من الدكتوراه هما، دكتوراه البحث وتسمى دكتوراه الفلسفة في مجال التخصص، .PH,D ويشترط لها عادة الحصول على درجة الماجستير إلا أن بعض الجامعات لا تشترط الحصول على الماجستير، وتمنح درجة دكتوراه الفلسفة في فرع التخصص كدرجة جامعية تالية للبكالوريوس أي أنها لا تمنح درجة الماجستير.

النوع الثاني من درجة الدكتوراه هو الدكتوراه المهنية في فرع التخصص في مجالات الطب والصيدلة والهندسة والتربية وغيرها ففي التربية مثلا تسمى دكتوراه في التربية .Ed.D وفي الطب دكتوراه الطب. .Doctor of Medicin-M.D.

ومدة الدراسة للحصول على الدكتوراه سنتان أو ثلاث في العادة ويشترط للحصول عليها إقامة الطالب وانتظامه في الدراسة والنجاح في الامتحانات المقررة وتقديم رسالة أو أطروحة على غرار درجة الماجستير، وقد تتساوى الدكتوراه المهنية

مع دكتوراه البحث ويمكن في بعض الأحيان الحصول على دكتوراه البحث بعد الحصول على الدكتوراه المهنية.

٢ - الجامعات البريطانية

مقدمة: يوجد في بريطانيا حوالي ٤٥ جامعة بما فيها الجامعة المفتوحة وبعض هذه الجامعات يشتمل على كليات تعتبر جامعات في حد يذاتها. ففي جامعة لندن على سبيل المثال توجد حوالي ١٥ كلية مثل College King's University College ومن الجامعات التقليدية المشهورة جامعات اكسفورد التي أنشئت في القرن الثاني عشر وجامعة كمبريدج التي أنشئت في بداية القرن الثالث عشر.

وفي مقاطعة ويلز توجد جامعة ويلز وتشتمل على حوالي ٧ كليات، وفي اسكتلندا توجد أربع جامعات قديمة أنشئت في القرنين ١٥، ١٦ هي جامعة أدنبرة وجلاسجو وابردين وسانت أندروز، وهناك جامعات بريطانية أنشئت بعد الثورة الصناعية في القرن الثامن عشر كما أن أعدادا كثيرة من الجامعات ظهرت في السنوات الأخيرة مما أدى إلى تضاعف عدد الجامعات كما تنبأ تقرير روبنز المعروف سنة ١٩٦٣.

وكان التعليم الجامعي في انجلترا محكوما بالتقاليد التي سارت عليها جامعة أوكسفورد وكمبريدج وكانت تركز على التعليم أكثر من التركيز على البحوث، وكان نوع التعليم الذي تهتم به هاتان الجامعتان هو التعليم الذي ينمي الصفات السياسية والاجتماعية والخلقية التي تناسب الطبقة الحاكمة في انجلترا، وعلى الرغم من تزايد أعداد الطلاب الذين يدرسون على منح وتزايد أعداد الأماكن المجانية المخصصة لبعض الطلاب فإن فرصة الالتحاق كانت أساسا من نصيب العائلات الغنية. وكان تقلد الوظائف الحكومية العالية لا سيما في وزارة الخارجية والمالية يرتبط ارتباطا واضحا بالدرجات الجامعية من اكسفورد وكمبريدج، وظل هذا الوضع لفترة طويلة حتى السنوات الأخيرة وما زالت آثاره باقية حتى الآن. بيد أن الجامعات الحديثة أخذت تفرض نفسها مع التغير الاجتماعي الأساسي الذي يستند إلى مبدأ الكفاءة والجدارة بدة من مبدأ نيل الميلاد الذي كان يحكم التعليم البريطاني بصفة عامة.

أنواع التعليم في بريطانيا

يوجد في بريطانيا خمسة أنواع رئيسية من التعليم العالي

أ - **الجامعات**: وهي تضم عادة كليات تنقسم بدورها إلى أقسام علمية، وبعض الجامعات الحديثة مقسمة إلى مدارس، وكل الجامعات البريطانية مؤسسات مستقلة وتعمل وفق الميثاق الملكي الممنوح لها والذي يخولها منح الدرجات العلمية، ومدة الدراسة ثلاث سنوات عادة لكنها تمتد إلى أكثر من ذلك في بعض التخصصات.

ب - **المعاهد البوليتكنيكية**: **Polytechnics** هي معاهد تقنية تطبيقية في مجالات الصناعة والتجارة. وقد تقدم دراسات أيضا في مجال الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.

ج - **الجامعات المفتوحة** التي تعمل من خلال الإذاعة والتلفاز والمراسلة والموجهين غير المتفرغين.

د - **كليات إعداد المعلمين** وهي تعد المعلمين مهنيا للتعليم الابتدائي أو الثانوي كما أن بعضها قد يعد العاملين في مجال الخدمة الاجتماعية أيضا، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ويمكن بعدها مواصلة الدراسة لمدة سنة رابعة يحصل الطالب بعدها على الليسانس أو البكالوريوس في التربية من إحدى الجامعات أو من المجلس القومي للمنح الأكاديمية - (CNAA).

هـ - **كليات الفنون والموسيقى** وهي تعد طلابها للحصول على الدبلومات المختلفة وبضعها بكون على مستوى مماثل للدرجة الجامعية الأولى، وتحظى الكلية الملكية للفنون بمكانة مماثلة للجامعة.

نظام القبول:

ينظم القبول في الجامعات البريطانية على أساس شهادات إتمام الدراسة الثانوية (المستوى المتقدم A-Level) ويتوقف القبول على درجات الطالب وعدد الأماكن المتاحة في الجامعة، وحتى أوائل الستينات كان الطالب يتقدم مباشرة

للجامعة التي يريدها ولكن منذ ذلك التاريخ أقيم مكتب للتنسيق للقبول بالجامعات على غرار مكتب التنسيق في جامعات مصر وهذا المكتب وهو يسمى Central Clearing House يعلم من خلال المجلس المركزي للقبول بالجامعات (UCCA) يتولى التنسيق في القبول بالجامعات وفق خمس رغبات للطالب يدونها في طلب الالتحاق. وبعض الجامعات تشترط عقد اختبارات شخصية لطلابها على أساسها يتوقف قبولهم بها.

نظام الدراسة الجامعية

الدراسة الجامعية البريطانية ليست مجانا بل بمصروفات، وهناك نظام المنح للمتفوقين من الطلاب كما توجد مساعدات مالية للطلاب حسب ظروفهم الاجتماعية.

ويسير تنظيم الجامعات البريطانية على أساس الأقسام العلمية الموحدة، وقد تضم الأقسام المتشابهة في كلية واحدة، والقسم يحظى باستقلال علمي وإداري ومالي ويدار بمعرفة رئيس القسم الذي يتمتع بسلطات مالية وإدارية واسعة.

والدراسة بالجامعات البريطانية لمدة ثلاث سنوات وتسير على نظام السنة الدراسية الكاملة، وهناك تطور في نظم الجامعات البريطانية وتحول من النظام التقليدي الذي يقوم على التخصص في الدرجات الجامعية من السنة الأولى وحل بدله منهج واسع عريض يقوم على تكوين قاعدة ثقافية عريضة متكاملة عند الطالب الجامعي أولا. فعلى سبيل المثال تسير بعض الجامعات على جعل السنة الأولى من الدراسة الجامعية دراسة عامة لكل الطلاب يدرسون فيها العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية، وخلال السنوات الثلاث الباقية على الطالب أن يدرس مادتين أساسيتين لمدة ثلاث سنوات ومادتين كل سنة.

وخلال السنوات الثلاث أو الأربع يراعى أن يكون الطالب قد درس مقررات في العلوم الطبيعية وغيرها. وهناك نظام آخر يشترك مع هذا النظام في الدراسة العامة وفي السنة الأولى يتخصص بعض الطلاب في الفروع المختلفة. وهناك نظام الدراسة الذي يؤدي إلى درجة الشرف الجامعية وهو نظام أكثر تعمقا من الدراسة التي تؤدي إلى الدرجة الجامعية العادية.

وبالنسبة للامتحانات توجد امتحانات تجريها الأقسام بمعرفة أعضاء هيئة التدريس كما توجد امتحانات تجريها الجامعة يشرف عليها مجلس عام للامتحانات يشكل من الممتحنين من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء من الخارج.

إدارة الجامعات وتمويلها

يحكم الجامعات البريطانية المواثيق الملكية Royal Charters وهي تحدد بصورة عامة الإطار العريض لدستور الجامعة ووظائفها، وفي ظل هذا الإطار تتمتع الجامعة بالاستقلال الذاتي والحرية في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالنواحي الأكاديمية والتدريسية بها والحق في منح الدرجات العلمية.

وتدار الجامعات البريطانية باستثناء أوكسفورد وكمبريدج لتقاليدهما الخاصة بواسطة لجان أكاديمية أو غير أكاديمية متفرعة عن مجلس الجامعة، وكان الأساتذة يحظون بنفوذ كبير في هذه اللجان وفي مجلس الجامعة ولكن هذا النفوذ قد أنقص لدرجة كبيرة نتيجة زيادة نسبة الأعضاء من الخارج أعضاء هيئة التدريس التي تصل إلى الثلث بالإضافة إلى ممثلين اثنين أو أكثر من الطلاب في مجلس الجامعة واللجان المتفرعة عنه.

والواقع أن اشتراك الطلاب في الإدارة في الجامعات البريطانية بدأ منذ سنة ١٩٨٦ كرد فعل للثورة الطلابية التي عمت أوروبا وفرنسا حيث كان الإضراب العام وفي إيطاليا حيث احتل الطلاب الحرم الجامعي وأضربوا عدة شهور وفي أسبانيا حيث المظاهرات أيضا، ولكن اشتراك الطلاب في الجامعات البريطانية بأعداد محدودة وتنظمه قواعد معروفة فبعض الأمور لا يؤخذ رأي الطلبة فيها مثل الامتحانات ويشتركون في الأمور الأخرى التي تهم شؤونهم.

أما بالنسبة لتمويل الجامعات البريطانية فإن لجنة المنح الجامعية هي التي تتولى وضع تمويل الجامعات من الميزانية العامة من خلال خطة تضعها على مدى فترة زمنية مدتها خمس سنوات. و٨٠٪ من ميزانية الجامعات تأتي من لجنة المنح أما الباقي وهو ٢٠٪ فيأتي من المصروفات الدراسية والهبات والاستثمارات والمصادر الأخرى.

الجامعات المفتوحة

يعتبر إنشاء الجامعة المفتوحة سنة ١٩٧١ من التطورات الهامة في التعليم الجامعي في بريطانيا وهي تضم الآن ما يقرب من خمسين ألف طالب. والبرامج التي تقدمها الجامعة للطلاب تتم من خلال الإرسال التلفزيوني والإذاعي على المستوى القومي بالإضافة إلى المواد التعليمية المعدة خصيصا. كما يوجد شبكة منتشرة في كل أنحاء البلاد من المشرفين والموجهين يمثلون حلقة الاتصال بالطلاب ويقومون بتصحيح وتقييم الأعمال التحريرية للطلاب، وعلى الطلاب أن يحضروا المقررات الدراسات التي تنظم في الجامعات في مناطقهم خلال العطلات الصيفية، وتستمر من الصباح إلى المساء.

وتخدم الجامعة المفتوحة الأفراد العاملين الذين يرغبون في مواصلة الدراسة الجامعية ولكن ظروف عملهم لا تمكنهم من التفرغ للدراسة الجامعية النظامية، ومع هذا فهناك عدد قليل من الطلاب المتفرغين يدرسون بالجامعة المفتوحة.

وتنظم المقررات الدراسية في الجامعة المفتوحة على أساس الوحدات الصغيرة تكون فيما بينها مستويات دراسية لمختلف الفرق.

الدرجات الجامعية

تمنح الجامعات البريطانية درجات علمية مختلفة مماثلة لمعظم الجامعات العربية وهي:

- الدرجة الجامعية الأولى أو درجة الليسانس أو البكالوريوس وهي على نوعين: الدرجة الممتازة أو درجة الشرف أو التخصص، والدراسة فيها أكثر تخصصا والدرجة العادية وتكون الدراسة بها غير تخصصية وقد تمنح هذه الدرجة لمن لم يوفق في الدراسة في الدرجة الممتازة أو التخصصية. وفي بعض جامعات اسكتلندا يطلق على الدرجة الأولى ماجستير وليس ليسانس أو بكالوريوس.

درجة الماجستير

وهي على نوعين: ماجستير الفلسفة .M.Phil ومدة الدراسة بها عامان ويشترط لمنحها القيام بالبحث العلمي وتقدم رسالة يناقش فيها الطالب شفويا بمعرفة لجنة رسمية تشكلها الجامعة، ودرجة الماجستير .M.A ومدة الدراسة بها عام أو عامان بعد الدرجة الجامعية الأولى ويشترط للحصول عليها عادة أن يقدم الطالب بحثا علميا وليس رسالة بالمعنى الكامل كما في حالة ماجستير الفلسفة، وفي بعض الأحوال قد تمنح هذه الدرجة بعد النجاح في امتحان تحريري وقد يصحبه امتحان شفهي، وفي جامعة أكسفورد وكمبريدج تمنح درجة الماجستير في الآداب فقط تلقائيا لكل من حصل على درجة الليسانس بعد فترة معينة من الزمن، أما درجات الماجستير في الميادين الأخرى في هاتين الجامعتين فتخضع لنفس الشروط المتبعة للحصول على هذه الدرجة في الجامعات الأخرى.

درجة الدكتوراه

وتمنح عادة بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى والماجستير وهي على نوعين:

- **دكتوراة الفلسفة:** (ph.D) وهي تمنح في مجالات تخصص كثيرة بعد دراسة مدتها سنتان أو ثلاث تكرس في البحث تحت إشراف أستاذ وتنتهي بتقديم رسالة علمية، وقد يصاحب ذلك أيضا امتحان تحريري، ويعادل دكتوراه الفلسفة في مجال الطب دكتوراه الطب M.D أو D.M ودكتوراه الجراحة (Ch.M, أو M.ch.).

- **دكتوراه الامتياز في مجال التخصص** D.Litt في مجال الآداب و D.Sc في مجال العلوم، وهذا النوع من الدكتوراه يمنح للأشخاص المبرزين الأعلام في ميادين تخصصهم ولهم إنتاج علمي منشور متميز، وهي لا تحتاج إلى دراسة منتظمة كما في دكتوراه الفلسفة وإنما تمنح على أساس الإنتاج العلمي المنشور.

٣ - الجامعات الفرنسية

تعتبر فرنسا مركز التقاليد الجامعية لجامعات العصر الوسيط، فقد كانت جامعة باريس منذ إنشائها في هذا العصر تسمى بأم الجامعات، ولعبت دورا قياديا

في إرساء التقاليد الجامعية والدفاع عنها ولكن الجامعات الفرنسية وعلى رأسها جامعة باريس قد تعرضت فيما بعد لمحنة شديدة انتهت بغلقها جميعا خلال الثورة الفرنسية ثم أعيد إنشاؤها سنة ١٨٩٦ عندما اتحدت الكليات المنفصلة التي أنشأها نابليون وكونت جامعة باريس، ومنذ إعادة فتح جامعة باريس ظلت مقيدة بالمركزية النابليونية الشديدة وتحكمت هذه المركزية في تشكيل التقاليد الجامعية الفرنسية سواء لجامعة باريس أو الجامعات الفرنسية الأخرى التي أنشئت فيما بعد، وظلت هذه الجامعات تعمل في ظل قيود مشددة مفروضة عليها من جانب وزارة التربية التي كانت وما زالت تشرف على كل الجامعات في البلاد، كما أن الجامعات تمول من الميزانية العامة للدولة ولا تشارك السلطات المحلية في التمويل إلا نادرا.

وتوجد في فرنسا حاليا حوالي ٢٥ جامعة حكومية تشرف عليها وزارة التربية القومية. وينسق بين هذه الجامعات مركز قومي للتعليم العالي يرأسه وزير التربية كما أنه يضم بعض الطلاب، ويدير الجامعة مجلس منتخب يقوم بدوره باختيار رئيس الجامعة لمدة خمس سنوات، وينظم التعليم الجامعي في فرنسا حاليا حسب قانون التوجيه Orientation الذي صدر في نوفمبر سنة ١٩٦٨ كرد فعل لمظاهرات الطلبة كما سبق أن أشرنا، ويعرف هذا القانون أيضا بقانون إدجار فور نسبة إلى وزير التربية المعروف الذي كان وراء هذا القانون، وقد حاول هذا القانون إصلاح الجامعات الفرنسية وتطويرها سواء من حيث البرامج أو المناهج أو نظم الامتحانات أو توفير الرعاية والتوجيه للطلاب، واشتراكهم في الإدارة الجامعية، ومن الأمور التي استحدثها القانون تنظيم الجامعات الفرنسية لا على أساس الأقسام أو الكليات كما كان متبعا من قبل وإنما على أساس وحدات التعليم والبحوث Unites d'enseignment et de Rechercher - UER.

وتضم الوحدة عددا من الطلاب يتراوح بين ٥٠٠ و٢٥٠٠ طالب وتضم مجموعة من التخصصات المتكاملة فيما بينها، ويدير كل وحدة مجلس منتخب يقوم بدوره بانتخاب رئيس له من بين أعضائه يشترط فيه أن يكون أستاذا محاضرا Maitre de Conderence أو قد يكون مدرسا Maitre Assistant ولكن على الرغم من الجهود التي تبذل لتطوير البحوث في الجامعات الفرنسية فما زالت دون المستوى المطلوب سواء من حيث التمويل أو من حيث النوعية.

فما ينفق على البحوث الجامعية في فرنسا متواضع إذا قورنت بالجامعات البريطانية والأمريكية، كما أن البحوث في الجامعات الفرنسية تقوم بها الجامعة ولا ترتبط بالمشاريع الصناعية والزراعية في المجتمع كما هو الحال في الجامعات البريطانية والأمريكية، وقد بدأت مؤخرا بعض الجامعات الفرنسية في هذا الاتجاه مثل باريس وتولوز وستراسبورج وجرينوبل. ويرجع ذلك إلى تخوف الجامعات الفرنسية ترفض أن تتعاون في البحوث التطبيقية وتهتم أكثر بالبحوث الأساسية. ويجب الإشارة إلى أن المركز القومي للبحوث العلمية يقوم بنشاط كبير في مجال البحوث في الميادين العلمية المختلفة، ويستعين المركز في نشاطه بأساتذة الجامعة، هذا إلى جانب مراكز البحوث المتخصصة الأخرى المستقلة عن الجامعة، مثل وكالة الطاقة الذرية والمركز القومي لدراسات الفضاء والمعاهد القومية لبحوث الطب والزراعة والطيران.

ويعتمد التعليم الجامعي الفرنسي عادة على المعرفة النظرية والمقدرة اللفظية وجمال التعبير، وهو قليل الاهتمام بالفكرة أو المضمون أو اتصال الأفكار بقيمة عملية أو وظيفية، ولذا ساد أسلوب المحاضرة وكان الخريجون لا يجدون مكانا لهم في المجتمع إلا في مجالات التدريس حيث يمكنهم أن يبيعوا التعليم النظري المجرد الذي تعلموه، وكان شبح التعطل والبطالة سببا وراء ثورة الطلاب في مايو سنة ١٩٦٨.

وهناك نقطة أخرى تتعلق بعجز الجامعات الفرنسية عن ملاحقة النمو الكمي في حجمها، فمباني جامعة السوربون التي أنشئت سنة ١٩٠٠ لتتسع لخمسة عشر ألف طالب كان عليها أن تستوعب ثلاثة أمثال هذا العدد سنة ١٩٦٧. وكان من الضروري أن يصبح الحصول على مكان في قاعة المحاضرات مشكلة لكل طالب ولذا يعتمد الطلاب على الاستماع في الخارج من مكبرات الصوت وشراء المذكرات ودراستها، ومن الطبيعي ألا يجد الطلاب أي فرصة للمناقشة والحوار، كما كان الطلاب يتركون بدون إشراف ويتولون بأنفسهم دراسة المقررات الأساسية لسنتين أو ثلاث يمتحنون في نهايتها.

وكان من الاتجاهات التي استخدمها قانون الجامعات الجديد إدخال نظام الحلقات الدراسية وجماعات المناقشة كما أوجد نظام الامتحانات الدورية.

نظام القبول

تعتبر شهادة البكالوريا أساس القبول في الجامعات الفرنسية وكل حاصل على هذه الشهادة يمكنه أن يدخل الجامعة ومن المعروف أن الطالب الفرنسي ينهي دراسته الثانوية إذا اجتاز امتحان البكالوريا ومن يرسل في هذا الامتحان يمنح شهادة إكمال الدراسة الثانوية.

ومن الطبيعي ألا تحظى هذه الشهادة الأخيرة بالاحترام نظرا لأنها تمنح للراسبين في امتحان البكالوريا ومن ثم لا تؤهل للدراسة الجامعية.

وهناك فرق في شرط الالتحاق بالجامعة وغيرها من المعاهد العالية مثل المدرسة البوليتكنيكية ومعهد المعلمين العالي حيث يكون الالتحاق بناء على امتحان مسابقة يتقدم إليه الطالب بعد دراسة مركزة لمدة سنتين في الفصول التمهيدية، وهي فصول في مدرسة الليسية بعد دراسة البكالوريا يسمح بالالتحاق بها لمن لا يثبت قدرة تحصيلية كبيرة.

أما الجامعة فيكون القبول بها على أساس شهادة البكالوريا كما أشرنا إلا أن فرع دراسة في البكالوريا يحدد نوع الدراسة التي يلتحق بها بالجامعة.

فالبكالوريا أ، ب وهي الدراسات الإنسانية والأدبية لا تؤهل للالتحاق بالدراسات العلمية بالطبع إلا باستثناء من مدير الجامعة.

وقبل صدور قانون سنة ١٩٦٨ كان يتم اختيار الطلاب في نهاية الدراسة الجامعية وليس قبلها ويضطر كثير من الطلاب أن يتركوا الدراسة بعد قضاء سنوات في مدرجات الجامعة بدون الحصول على الشهادات التي كانوا يدرسون لها، ولا تمثل المصروفات أي عبء على الطالب لأنها مصروفات رمزية تصل إلى حوالي ثمانية جنيهات استرلينية في العام، وهذا يعني أنه لم يوجد نظام لاختبار الطلاب للالتحاق بالجامعة وإنما كان الباب مفتوحا لكل راغب وعليه أن يثبت كفاءته في آخر الدراسة وهو وضع عالجه القانون الجديد كما أشرنا.

والدراسات التي عملت على تتبع الملتحقين بالتعليم الجامعي أشارت إلى أن

ما يقرب من ربع الطلاب هم الذين كانوا يواصلون دراستهم حتى الامتحان النهائي وهذا يعني ضياع كبير في الجهد والوقت والمال.

كما يعني من ناحية أخرى افتقار النظام الجامعي الفرنسي إلى توجيه الطلاب منذ البداية في دراستهم، ويعني من ناحية ثالثة دخول كثير من الطلاب غير الجادين في التعليم الجامعي ويصبحون عبئا عليه ويزيدون من مشاكله ويعمقون من أزمته وتصبح عناصر للهدم أكثر من كونها عناصر للبناء.

والواقع أن أعدادا كبيرة من الطلاب تلتحق بالجامعة للاستفادة من المزايا الممنوحة للطلاب وفي نفس الوقت يعملون بأجر في الجهات المختلفة ولا يتفرغون لدراستهم.

وهي كلها جوانب من القصور يتوقع أن تخف حدتها في ظل النظام الجديد لمراحل التعليم الجامعي والدرجات العلمية.

ينقسم التعليم الجامعي في فرنسا إلى ثلاث حلقات أو مراحل بكل مرحلة نوع متميز من الدرجات العلمية.

الحلقة أو المرحلة الأولى

ومدة الدراسة بها سنتان ويشترط للالتحاق بها الحصول على شهادة البكالوريا أو شهادة الثانوية العامة، وتشمل الدراسة العلوم الاجتماعية والقانون والاقتصاد والعلوم الطبيعية وتؤدي إلى الحصول على دبلوم الدراسات الجامعية العامة (DEUG).

الحلقة أو المرحلة الثانية

والدراسة بهذه المرحلة موجهة للإعداد العلمي والمهني للحياة العلمية على مستوى متقدم في مجالات العلوم والإنسانيات والقانون والاقتصاد، ومدة الدراسة سنتان منفصلتان كل سنة مستقلة عن الأخرى السنة الأولى تؤدي إلى الحصول على درجة الليسانس Licence والسنة الثانية تؤدي إلى الماجستير Maitrice. ويستثنى من هذه المدة تخصصات معينة مثل الطب والصيدلة.

وهناك مقررات متعددة التخصصات تجمع الحلقتين أو المرحلتين الأولى والثانية معا وتؤدي إلى الحصول على مؤهلات في الاقتصاد والإدارة واللغات الحديثة والرياضة التطبيقية والعلوم الاجتماعية، كما تؤدي إلى الحصول على الماجستير في العلوم والتكنولوجيا والماجستير في علوم الحاسب الآلي والماجستير في العلوم الإدارية.

وتمثل المرحلة الثانية المتطلب العادي لمدرس التعليم الثانوي الذي يتحتم عليهم بعد الليسانس والماجستير أن يحصلوا على شهادة الاستعداد في مهنة التعليم الثانوي (CAPES) أو شهادة الأجرجاسيون في التعليم الثانوي والامتحانات لهاتين الشهادتين هي امتحانات مسابقة تزداد فيها التنافس والاستعداد لامتحان الأجارجا سيون يتضمن دراسات على مستوى مماثل لمستوى المرحلة الثالثة.

المرحلة الثالثة

وهي تتضمن درجة عالية من التخصص مع التدريب على أساليب البحث العلمي، وعلى هذا المستوى تمنح مؤهلات مهنية مثل دبلومات الدراسات العليا التخصصية DESS ودبلومات الدكتوراه في الهندسة ودكتوراه الحلقة الثالثة، والدراسة في دكتوراه الهندسة ودكتوراه الحلقة الثالثة تتضمن دراسة لمدة ثلاث سنوات السنة الأولى منها تنتهي بالحصول على دبلوم الدراسات المتعمقة والسنتان التاليتان تكرس للبحث العلمي الذي ينتهي بكتابة رسالة والدفاع عنها.

وهناك أيضا دكتوراه الجامعة وهي ليست شهادة حكومية باستثناء العلوم الإنسانية وإنما تنظمها الجامعات نفسها أما دكتوراه الدولة فتمنح للبحوث العلمية الأصلية ذات المستوى الرفيع، والدراسة بها تكون القيام ببحث متصل تحت إشراف أستاذ، وقد تصل مدة الدراسة إلى ١٢ سنة في الإنسانيات والعلوم الاجتماعية بينما تصل إلى حوالي خمس سنوات في العلوم الطبيعية.

ثانياً: الاتجاهات المعاصرة للتعليم الجامعي في الدول الاشتراكية

مقدمة

شهد التعليم العالي في الدول الاشتراكية تطورات هامة بعد الحرب العالمية الثانية بصفة خاصة مع محاولة هذه الدول كغيرها من الدول في إعادة بنائها الاقتصادي والاجتماعي الذي هزته الحرب من جذوره هزة عنيفة. وقد ساعدت التحولات الاشتراكية التي سادت هذه البلاد بعد ثورة اكتوبر في الاتحاد السوفياتي على الاهتمام بالتعليم العالي والجامعات من ناحية وتطوير معاهدة القائمة من ناحية أخرى. وقد أولى لينين وهو مؤسس الدولة السوفياتية الاشتراكية في الاتحاد السوفياتي اهتماما كبيرا بالجامعات واعتبرها مصابيخ التقدم الذي يحرزه المجتمع. وفي السنوات الأولى من حكمة أنشئت عدة جامعات جديدة في الاتحاد السوفيات كما وجه عنايته إلى تطوير الجامعات التي كانت قائمة لا سيما فيما يتعلق بتطوير البحث العلمي فيها والعناية بالمستوى العلمي فيهاوالعناية بالمستوى العلمي لخريجيها. وكان هناك اهتمام مماثل في الدول الاشتراكية الأخرى وبدرجات متفاوتة. وقد تأثر التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بالطبع في دول وسط أوروبا بالظروف التاريخية التي مرت بها البلاد. فقد حكمت هذه البلاد بقوى خارجية وخضعت لنفوذ وحكم سلطات أجنبية لسنوات طويلة ولم تحصل على استقلالها إلا في القرن التاسع عشر والقرن العشرين. وقد عملت هذه الظروف التاريخية على إعاقة التطور التعليمي الذي كان قد بدأ بالفعل من قبل في التعليم العالي كما حال دون إنشاء هذا النوع من التعليم في بعض البلاد الأخرى.

وتعتبر جامعة تشارلز التي أسست في براغ سنة ١٣٤٨ من أقدم معاهد التعليم الجامعي في وسط أوروبا. وكانت اللاتينية لغة التدريس بها حتى سنة ١٧٨٢ عندما حلت اللغة الألمانية محل اللاتينية في التدريس وفيما بعد سنة ١٨٨٢ قسمت الجامعة إلى قسمين: قسم تشيكوسلوفاكي وقسم ألماني.

وفي بولندا ترجع بداية التعليم الجامعي إلى القرن الرابع عشر وعلى وجه التحديد سنة ١٣٦٤ عندما أنشأ كازيمير ملك بولندا في ذلك الوقت جامعة في كراكو التي كانت عاصمة البلاد آنذاك. وعندما فقدت بولندا استقلالها في نهاية القرن الثامن عشر توقف تطور التعليم العالي بها لفترة طويلة.

ويرجع إنشاء أو معهد للتعليم العالي في المجر إلى سنة ١٦٥٣. أما التعليم الجامعي في بلغاريا ورومانيا فهو حديث النشأة نسبيا وترجع نشأة أول جامعة في البلاد إلى القرن التاسع عشر. ويرجع السبب في تأخر نشأة التعليم العالي في هذه البلاد إلى الاحتلال التركي العثماني الذي استرم سنوات طويلة في هذه البلاد.

وبعد الحرب العالمية الأولى ومع ظهور الماني على المسرح العالمي كقوة مؤثرة تأثرت الجامعات في كل هذه البلاد بنمط التدريب الذي ساد الجامعة الألمانية في القرون الوسطى من حيث تقسيمها إلى كليات وكراسي للتخصصات.

وكان التعليم النظري هو الغالب في التدريس بهذه الجامعات. وكان الأساتذة يتمتعون بامتيازات كبيرة كما كانت البحوث تمثل مكانا هاما في نشاط الجامعة وكانت المحاضرات تعكس المطالب العالية للمستويات العلمية في هذه الجامعات. وكانت ضرورة التدريب العلمي ومطالبه مهملة بصورة أساسية. وهكذا كان الاهتمام الرئيسي في هذه الجامعات منصبا بصورة رئيسية على التدريس والبحث النظري أما تطبيقاته العملية فلم تكن تحظى باهتمام كبير. وكان يعترف بالحرية الأكاديمية في البحث والتدريس بهذه الجامعات. ومع أن الدولة هي التي أنشأت هذه الجامعات وتولت الانفاق عليها فإنها لم تكن تتدخل في شؤونها وإنما كان يترك ذلك للمجلس الذي يدير الجامعة ويتمتع بالاستقلال الذاتي في إدارتها. كما كان الطلاب يتمتعون بحرية التعليم فلم يكن عليهم مواصلة الدراسة بصورة مستمرة أو أداء الامتحانات في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الدراسية وإنما كان كل طالب في ضوء معرفته بمسؤولياته يقوم بتحديد المحتوى الذي يدرسه والطريقة التي يدرسه بها. وكان هناك بالطبع حدود موضوعه في التخصصات المختلفة للمدة التي يقضيها الطالب في الدراسة. ومع هذا كان الطالب يقضي أحيانا مدة غير عادية في دراسته الجامعية.

وقد تحكم التركيب الطبقي الاجتماعي في هذه البلاد في تشكيل النظام التعلمي ومنه نظام التعليم الجامعي بالطبع. فقد كانت هذه البلاد دولار متخلفة تحكها طبقة إقطاعية وتسيطر على مقدرات الأمور بها. وكان التعليم الجامعي احتكارا للطبقة الحاكمة بهذه البلاد وكان اختيار الطلاب يتم على أساس اجتماعي منذ مرحلة التعليم الثانوي التي تعد للالتحاق للتعلمي الجامعي ولم يكن للطلابة من الأصول الاجتماعية الفقيرة نصيب يذكر في هذا التعليم.

وبعد الحرب العالمية الثانية أحدثت الثورات الاشتراكية في هذه البلاد تغيرات جوهرية في التركيب السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي في هذه البلاد.

وترتب على تأمين مصادر الثروة والإنتاج واعتبارها ملكية عامة للمجتمع برمته أن تحول مركز القوة والسلطة من أيدي الطبقة الحاكمة السابقة إلى الطبقة الجديدة وهي طبقة العمال والفلاحين. وأصبحت الثقافة الاشتراكية أساس الديمقراطية في هذه البلاد.

وقد عملت التغيرات الثقافية الجديدة على التأثير بالطبع على التعليم الجامعي من حيث وظيفته ومحتواه والتركيب الاجتماعي للطلاب المستفيدين منه.

السمات الرئيسية للتعليم الجامعي

هناك سمات رئيسية للتعليم الجامعية في الدول الاشتراكية من أهمها:

١ - التحول الجماهيري

وهو من أهم السمات الرئيسية للتعليم الجامعي في الدول الاشتراكية. فقد تحول هذا النوع من التعليم من كونه احتكارا وميزة ثقافية للطبقة الحاكمة والمتحكمة إلى كونه تعلميا متاحا أمام جماهير القادرين على مواصلته بصرف النظر عن مكانهم أو مركزهم الاجتماعي. وقد تطلب ذلك توفير تعليم إلزامي مجاني موحد ما بين سبع وعشر سنوات لقاعدة عريضة من الطلاب يمكن على أساسها تغذية التعليم الجامعي بما يحتاج منهم والقادرين على مواصلة التعليم به.

٢ - إعداد المتخصصين الاشتراكيين

من المطالب الرئيسية الملقاة على عاتق التعليم الجامعي في الدول الاشتراكية إعداد المتخصصين الاشتراكيين المدربين علميا والواعين بالتزاماتهم وبمسؤولياتهم الاجتماعية والذين يمكنهم استخدام معارفهم ومعلوماتهم المتخصصة عن تفهم وقصد من أجل التقدم الاجتماعي والاقتصاد للبلاد ولهذا الغرض تعتبر الماركسية الأساس العقائدي للبحث والتدريس والنشاط العلمي في كل معاهد التعليم العالي على اختلاف أنواعها.

٣ - النزعة العلمية التكنولوجية

يرتبط نظام التعليم الجامعي بمطالب التنمية القومية للبلاد. فمعظم البلاد الاشتراكية كان يغلب عليها قبل الحرب العالمية الثانية الطابع الزراعي بصورة رئيسية ومع اتجاهها نحو التصنيع وإرساء قاعدة تكنولوجية تقوم عليها كان لابد من الاهتمام بالتعليمين الجامعي التكنولوجي بالمنوعة العلمية للفلسفة الماركسية اللينينة من ناحية ومباطلب التنمية الاقتصادية وحركة التصنيع من ناحية أخرى.

٤ - التكامل بين التعليم الجامعي والحياة الاقتصادية والاجتماعية

يؤمن المربون الاشتراكيون إيمانا كبيرا بقضية العلم للمجتمع. ويعني هذا بالنسبة للتعليم الجامعي تكامل هذا النوع من التعليم شأنه شأن أنواع التعليم الأخرى - مع الحياة الاقتصادية والاجتماعية برمتها فهناك علاقات وثيقة تربط بين الدراسات التي تدرس في الجامعات وما يتصل بها من البحوث العلمية وبين واقع الحياة الاقتصادية والاجتماعية ومتطلباتها. وقد أدخل العمل التطبيقي والأنشطة العلمية كعنصر عضوي رئيسي في المنهج. وهكذا تتلاشى الحواجز بين التقسيمات المعروفة للعلوم البحتة والتطبيقية والتدريب النظري والعملي.

إن التعليم الجامعي بحكم دوره في الإعداد للمهن أصبح يحتم ضرورة الاهتمام بالتدريب والنشاط العملي.

إدارة التعليم الجامعي

تتمتع الدول في الدول الاشتراكية بسلطة ونفوذ كبير على تنظيم وتوجيه التعليم الجامعي. فالدولة هي التي تقوم بإنشاء معاهد التعليم الجامعي وتحدد أهدافه وبرامجه ومناهجه ومدة الدراسة به ونظم القبول والالتحاق. وهي التي تعين المديرين ورجال الإدارة العليا وتحدد مرتبات هيئات التدريس والعاملين، وقد ظهر في السنوات الأخيرة ضرورة تخفيف حدة المركزية في إدارة التعليم الجامعي والعالي. واتجهت القوانين والتعليمات التي صدرت في الدول الإشتراكية في السنوات الأخيرة إلى تفويض معاهد التعليم الجامعي سلطة أكثر نسبيا في الحركة والتصرف وبخاصة فيما يتعلق بالنواحي الفنية مثل التجريب والبحث واستحداث أساليب تدريسية جديدة. كما أصبح للطلاب الحق في الاشتراك في إدارة المعاهد التي يدرسون بها. وتتركز مسؤولية الوزارات المسؤولة عن التعليم العالي في القضايا المتعلقة بالتوجيهات العامة والسياسة العامة التي ينبغي أن تلتزم بها تلك المعاهد. كما أن هذه الوزارات تقوم بتنظيم البحوث التربوية من أجل تطوير العمل التربوي وأساليبه.

ففي المجر استهدفت القوانين المنظمة للجامعات التي صدرت سنة ١٩٦٩ زيادة السلطات والمسؤوليات الممنوحة للجامعات لا سيما في المسائل الفنية. ويتشابه الوضع في بولندا مع المجر، وتقوم وزارة التعليم العالي بالإشراف إشرافا مباشرا على معظم معاهد التعليم الجامعي. وتقوم الوزارة المعنية بتحديد ورسم الخطط البعيدة والقريبة للتعليم العالي. وتتضمن هذه الخطط المجالات الرئيسية للأنشطة والمبادىء التنظيمية الرئيسية للعمل والإطار العام للبحوث والمناهج والقواعد المنظمة للدراسة. وتقوم وزارة الثقافة والفنون بالإشراف على كليات الفنون أما كلية العلوم الاجتماعية فتقع تحت الإشراف المباشر للجنة المركزية لحزب اتحاد العمال. وتقوم وزارة الصحة بالإشراف على الجامعات الطبية كما تقوم وزارة البحرية بالإشراف على الكليات البحرية.

ويكون إنشاء معاهد التعليم الجامعي أو إلغاؤها بقرار من مجلس الوزراء

ويكون الوزير المختص مسؤولا عن اتخاذ الإجراءات المتعلقة بتنفيذ هذا القرار ويساعد وزير التعليم العالي مجلس استشاري يسمى مجلس التعليم العالي يتكون من ممثلين من أساتذة الجامعات عن الميادين المختلفة في الجامعات والكليات والمعاهد.

وفيما يتعلق بالمسائل والقواعد المنظمة للأنشطة الداخلية في الجامعات والكليات والمعاهد يقوم بها مدير الجامعة أو الرئيس المسؤول. وفي تشيكوسلوفاكيا يكون إنشاء وتنظيم معاهد التعليم الجامعي والعالي بقرار من الحكومة وتقوم وزارة التربية بمسؤولية التوجيه المركزي لهذه المعاهد.

وتقوم المجالس العلمية المختلفة بتوجيه أمورها فيما يتعلق بالبحوث والتدريس والأنشطة المختلفة. وهناك المجلس القومي للتعليم العالي وهو يتكون من مديري الجامعات وعمداء الكليات والخبراء ويعتبر هذا المجلس هيئة استشارية للوزير فيما يتعلق باتخاذ القرارات الخاصة بالمسائل المتعلقة بالتعليم العالي وتضم اجتماعات المجلس ممثلين عن هيئة التدريس والطلاب.

وفي بلغاريا تقوم اللجنة القومية للتقدم العلمي والفني والتعليم العالي بتوجيه التعليم العالي والتنسيق بين أنشطته وتحظى أيضا الجامعات ومعاهد التعليم العالي بشيء من الاستقلال وبحرية أكثر نسبيا الآن في إدارة أمورها الداخلية.

وفي رومانيا كانت كل معاهد التعليم الجامعي العالي خاضعة لوزارة التربية والتعليم لمدة طويلة وتعدل هذا النظام في الفترة الأخيرة بحيث أصبحت وزارة التربية مسؤولة عن تحقيق وحدة التعليم بالاشتراك مع الوزارات الأخرى المعنية. وهذا يعني وجود نظام مزدوج من الإشراف على التعليم العالي. ففي حين تتولى الوزارات المعنية الإشراف على معاهد التعليم العالي الواقعة في اختصاصها نجد أن وزارة التربية بالإشتراك مع هذه الوزارات تقوم بإعداد المناهج والبرامج والكتب ووضع الأنظمة المختلفة المتعلقة بالتدريب أو البحث أو التسهيلات والإمكانيات. كما تقوم وزارة التربية أيضا باعتماد خطط البحوث التي تقوم بها الجامعات والكليات واعتماد طبع المذكرات والمحاضرات والكتب والمعنيات التدريسية. كما أن وزارة التربية أيضاً هي التي تنشيء الكراسي الجديدة وهي التي تحدد

اختصاصاتها. ولمجلس الوزراء سلطة أيضا في الإشراف على التعليم الجامعي العالي فهو الذي يقر ويحدد أنواع التدريب وفتراته في مختلف التخصصات كما هو الذي يقرر إنشاء مقررات دراسية مسائية وبالمراسلة كما أنه هو الذي يحدد أعداد الطلاب الذين يلحقون بالتعليم العالي. ومنذ عام ١٩٧٣ منحت الجامعات والكليات مزيدا من حرية التحرك إذا أصبح مجلس الجامعة هو الذي يتولى الأمور التنظيمية للمعهد الذي يتبعه.

وفي ألمانيا الديمقراطية ينظم التعليم الجامعي بناء على التوجيهات التي توضع في خطط الدولة فيما يتعلق بالأنشطة الخاصة بالتدريس والبحث ويشترك في وضع هذه الخطط المسؤولون في معاهد التعليم الجامعي وطلابه.

وفي الخمسينيات كانت المركزية الصارمة سمة مميزة لإدارة التعليم العالي في الدول الاشتراكية فقد كانت الوزارات المشرفة على التعليم العالي تتدخل في أبسط الأشياء وأكثرها تفصيلا وكان يتحمل المسؤولية الإدارية رجل واحد هو مدير الجامعة أو رئيسها. وبعد الحرب العالمية الثانية ظهر الاتجاه نحو التخفيف من حدة المركزية بمنح معاهد التعليم الجامعي حرية أكثر في الحركة والتصرف لا سيما في النواحي الفنية والأمور الداخلية التنفيذية. كما أصبحت إدارة الجامعة تقوم على هيئة أو مجلس بدلا من تمركزها حول سلطة رجل واحد. وأصبح لهذه المجالس أو الهيئات سلطات أوسع في اتخاذ القرار كما ضمنت في تشكيلها أناسا منتخبين يمثلون هيئة التدريس والخدمات التعليمية والطلاب والعمال. بيد أن هذا الدور الذي تلعبه هذه المجالس يختلف من دولة لأخرى. ففي بعض الدول تحظى هذه المجالس والهيئات بسلطة كبيرة نسبيا في مجال اتخاذ القرار وفي بلاد أخرى يكون دورها استشاريا بجانب سلطة رئيس الجامعة أو مديرها أو العمداء.

تنظيم التعليم الجامعي

يشهد التعليم الجامعي في الدول الاشتراكية في غيرها من الدول فترة تحول هامة. وقد أشرنا إلى بعض التحولات التي حدثت في إدارة هذا النوع من التعليم من حيث إتجاهها نحو التخفيف من المركزية الصارمة وعدم تمركزها حول شخصية

واحدة وإنما إدارتها من خلال مجالس أو هيئات تضم بينها ممثلين منتخبين عن الأطراف الذي يتأثرون باتخاذ القرار. وينسحب هذا التحول أيضا على تنظيم التعليم الجامعي. وبصورة عامة يمكن القول بأن الجامعات ظلت محتفظة ببنائها التقليدي حتى عهد قريب فكانت تضم كليات والكليات بدورها تضم كراسي الأستاذية ولم تكن هناك علاقة علمية أو تعليمية في الواقع بين الكراسي والكليات.

ومع أن هذا النظام ما زال قائما في بعض الدول الاشتراكية كالمجر وتشيكوسلوفاكيا إلا أن معظم الدول الاشتراكية عدلت هذا النظام وأصبحت الجامعة تضم أقسام ووحدات على أساس المتطلبات العلمية والبحوث التي تقوم بها.

وكل قسم من هذه الأقسام يقوم بأنشطة علمية متداخلة ومتصلة بمتطلبات الاقتصاد القومي والتقدم العلمي. وهكذا تعمل هذه الأقسام على توفير الظروف الفعالة لتكامل الجهود في التعليم والبحث في التعليم الجامعي كما تساعد على الإسراع بتقدم العلوم واستخدام الانجازات العلمية. ويرأس كل قسم عادة مدير أو رئيس يساعده نواب له ومجلس للقسم يقدم له المشورة والنصح في مجال العلوم والبحوث والمسائل المتعلقة بهما.

وهناك اتجاه متميز في التعليم الجامعي والعالي في الدول الاشتراكية يتمثل في الحرص على أن يكون المتخصصوت في المجالات الصناعية والانتاجية المختلفة على وعي بالمضامين الاجتماعية والإنسانية لما يقومون به من أنشطة وكذلك على وعي بالنتائج الاجتماعية والإنسانية المترتبة عليها. وقد وضع هذا الاتجاه موضع التطبيق في كل الدول الاشتراكية بتقديم مقررات دراسية في الفلسفة والاقتصاد السياسي والاشتراكية العلمية بما فيها تاريخ الحركة العمالية. وأحيانا يضاف إلى ذلك علم النفس وعلم الاجتماع والإدارة في إعداد المهندسين. أما الاتجاه الآخر الذي يتمثل في تعريف المتخصصين في العلوم الإنسانية بالدراسة المنظمة للتطورات الحديثة في العلوم الطبيعية والرياضيات فهو غير معترف به بصفة عامة

إلا بالنسبة للتخصصات التي تتطلب ذلك كميدان الاقتصاد وما يتطلبه إعداد الاقتصاديين من مهارات حديثة في الرياضيات والأساليب الإحصائية.

تدريس اللغات الأجنبية

هنا أيضا إتجاه عام في الجامعات في كل الدول الاشتراكية نحو الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية. وعلى كل طالب بصفة عامة أن يمتحن في لغتين خلال دراسته العالية.

المناهج الدراسية في الجامعات

خضعت مناهج الدراسة الجامعية في الدول الاشتراكية لمراجعات كثيرة في السنوات الأخيرة بهدف تطويرها. وقد جاء هذا التطوير نتيجة التحولات السياسية والاجتماعية التي حدثت في هذه البلاد لا سيما بعد انهيار الستار الحديدي وما ترتب على ذلك من بعض الانفراج السياسي والاجتماعي في الداخل والانفتاح العالمي في الخارجي. وبالنسبة للمناهج الجامعية فقد تخلصت بعض الشيء من القيود التي كنت تفرض عليها الالتزام بمنهج جامد غير مرن لا نستطيع منه فكاكا. وقد أعطى التطور الجديد إمكانية للجامعات والكليات في أن تعد مناهجها وبرامجها وأن تدخل التغييرات المناسبة عليها بصورة دورية وأن تعمل على جعل المناهج جديدة وحديثة باستمرار.

ويتصل بالمناهج الجامعية، ما نلحظه في جامعات الدول الاشتراكية من نزعة واضحة إلى الابتعاد عن التخصص الضيق أو الدقيق وبدأت الجامعات بالفعل تنظر إلى إعداد المهنيين والفنيين من منظور أوسع من هذا التخصص الضيق. وأصبح مجال التخصص الضيق في الدراسات العليا فقط أي ما فوق الدرجة الأولى الجامعية.

وهكذا زادت أهمية المقررات الدراسية الرئيسية في المناهج الجامعية فطلاب الزراعة مثلا يدرسون الطبيعة والكيمياء وعلم الأحياء (النبات والحيوان) بصورة مركزة. وطلاب المهن التقنية يدرسون إلى جانب المقررات التقنية العامة مواد مثل

الرياضيات والطبيعة والكيمياء والالكترونات وغيرها بنسب تتفق مع مجال تخصصهم.

وهناك اهتمام بزيادة المقررات الالزامية للطلاب كما أن هناك اهتمام أيضا بربط الأصول النظرية بالتطبيقات العملية. ويرتبط بذلك أيضا ما نلحظه في جامعات الدول الاشتراكية اليوم من الاهتمام بالمجموعات الطلابية الصغيرة وحلقات البحث والمناقشة والتطبيق العملي. ومن الممارسات الشائعة أن المحاضرات يجب ألا يتجاوز ما يخصص لها ٥٠٪ من ساعات المنهج الدراسي (وأحيانا ٤٠٪).

وتستخدم الوسائل التعليمية والتكنولوجيا التعليمية بصورة واسعة مثل الدوائر التليفزيونية المغلقة والآلات التعليمية والأفلام والشرائح والتسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية وغيرها. وتثير مسألة الكتب الجامعية والمذكرات بعض المشكلات في الدول الاشتراكية ومن الممارسات الشائعة المعروفة أن في كل بلد اشتراكي توجد دور خاصة للنشر تتولى طبع الكتب والمذكرات الجامعية وبيعها للطلاب بتكاليف زهيدة.

وتهتم الجامعات والكليات في الدول الاشتراكية بتقييم الطالب دوريا وبصفة استمرارية من خلال اشتراكه في الأنشطة التعليمية المختلفة وذلك حتى تضمن استمرار عملية التعليم ولا يعني هذا عدم وجود امتحانات في آخر الفصل الدراسي أو آخر العام.

والمطلب الرئيسي الذي يشترط في الطالب عندما يكمل دراسته العالية هو أن يقوم بعمل للحصول على الدبلوم ولا تمنح الدرجة الجامعية إلا بعد أن يقوم بهذا العمل الذي ينظر إليه من جانب الدول الاشتراكية على أنه يبرز قدرة الطالب الابتكارية. هذا العمل الدبلومي يمثل أعلى صور الأداء الدراسي لدى الطالب. والهدف الرئيسي لهذا العمل هو أن يبرز قدرة الطالب على الأداء الابتكاري الضروري النافع والمفيد اجتماعيا واقتصاديا كما يساعد على التقدم العلمي. وتكون الموضوعات المقدمة للطلاب لكتابة «رسائل» للعمل الدبلومي مرتبطة بخطة

البحث أو البرنامج الخاص بالمعهد وعلى هذا فإن عمل الطلاب على إعداد هذه الرسائل لعملهم الدبلومي يسهم في خدمة هذه الخطة أو البرامج.

الدراسات العليا والبحوث

تقدم الجامعات الاشتراكية مقررات متنوعة للدراسات العليا. من هذه المقررات مقررات تجديدية تفرضها التغيرات السريعة في المهارات المصرفية والعملية والعلمية للتطورات الاقتصادية. والهدف من هذه المقررات ليس الحصول على وظائف أعلى وإنما لإكساب طلابها أحدث الإنجازات العلمية والتكنولوجية وتزويدهم بالمعلومات والمعارف الحديثة في مجال تخصصهم. وفي كل الدول الاشتراكية يمكن لأي متخصص حاصل على درجة من أي معهد عال أن يلتحق بالمعاهد المماثلة الأعلى بعد قضاء فترة من العمل الميداني. ويمكنه الحصول على مؤهل أعلى ولو من خلال الدراسة عن طريق المراسلة. والدراسة المسائية أو الدراسات الصيفية بيد أن الدراسات العليا في الدول الاشتراكية لا تقتصر على إعطاء مقررات دراسية في مجال تخصص معين وإنما تشمل مجالا أوسع يشمل المسائل المتعلقة بالتطور الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي في البلاد.

وهذا يعني عدم الاقتصار على تعليم الفرد كمتخصص وإنما أيضا كفرد في مجتمع يتطلب من كل واحد أن يكون نشيطا اجتماعيا وأن يشارك في حياته العامة.

وفي السنوات التي تلت الحرب العالمية الثانية كان اهتمام الجامعات والمعاهد العالية بالبحوث قليلا وكان معظم نشاطها إن لم يكن كله يتركز على العمل التربوي والتعليمي. وكان السبب في ذلك راجعا إلى الأولويات من ناحية والنظرة التي كانت سائدة عن البحوث من ناحية أخرى. ذلك أنه كانت هناك مطالب كبيرة على الجامعات والمعاهد العالية للتركيز على مجالات التعليم والتدريب. يضاف إلى ذلك أنه كان ينظر إلى البحوث على أنها مسؤولية أكاديميات العلوم ومراكز البحوث. بيد أن التقدم العلمي والتكنولوجي قد أثبت بما لا يدع مجالا للشك أنه لا يمكن فصل تقدم التعليم الجامعي والعالي عن ازدهار نشاط البحوث في هذه الجامعات والمعاهد. وهكذا بدأت الجامعات بصفة عامة والمعاهد العالية تهتم بالبحوث وتعتبرها جزءا هاما من نشاطها.

والبحوث التي تقوم بها الجامعات والكليات ذات طابع متنوع. وتركز الجامعات الكبرى على البحوث الأساسية الرئيسية في حين تهتم الجامعات الأصغر أو المتخصصة بالبحوث التطبيقية والمنهجية المتصلة بالعلوم الطبيعية والفنية (التقنية). وفي كلا المجالين من البحوث يكون من المرغوب فيه أن تكون البحوث نابعة من واقع الميدان العملي ومساعدة على سد حاجة هذا الميدان. ومن أجل تحقيق هذا يتم تخطيط البحوث وتنظيمها بحيث تتكامل أنشطة البحوث في الجامعات والمعاهد العالية مع التي تقوم بها أكاديميات العلوم ومراكز البحوث والهيئات والمنظمات الصناعية والزراعية أو غيرها. وهكذا تقوم كل هذه المؤسسات والهيئات المختلفة بتنفيذ برنامج مشترك متشابك من البحوث. ومما يساعد على التنسيق في البحوث بين هذه الهيئات وجود ترابط قوي بينها. كما أن التعاون بين هذه الهيئات يأخذ صورا متعددة من بينها إسهام المؤسسات الصناعية في تزويد معامل الجامعات بالمعدات والأدوات الحديثة كما أن من الأمور العادية أن تقوم الجامعات بدعوة المتخصصين في المجالات المختلفة خارج الجامعة للمشاركة بخبرتهم في برامج الجامعة وما تقوم به بل ومساعدة الطلاب فيما يقومون به من عمل دبلومي في السنوات النهائية. وكذلك يقوم الطلاب بالتدريب في المصانع والهيئات كجزء من تدريبهم. وتوفر لهم هذه الهيئات فرص التدريب العملي.

ويعتبر تدريب الطلاب على البحث في الجامعات قبل تخريجهم على جانب كبير من الأهمية. وتولي الجامعات اهتماما كبيرا إلى قيام هؤلاء الطلاب بالبحوث المستقلة كجزء من تدريبهم على البحث. وعلى هذا فإن اهتمام الجامعات بالدراسات العليا والبحوث يعتبر امتداد لهذا الاتجاه.

الدرجات العلمية

من السلطات الممنوحة والمخولة للجامعات الأوروبية الغربية والأمريكية حقها في منح الدرجات والألقاب العلمية. أما في الدول الاشتراكية فإن هذا الحق من اختصاص وزيرالتعليم العالي وهو يفوض سلطته في ذلك إلى لجان تعمل في تعاون مشترك مع أكاديميات العلوم ومعاهد البحوث. ولا يوجد إطار موحد في

هذا السبيل في الدول الاشتراكية. وهناك صعوبة المقارنة بين هذه الدول في الدرجات والألقاب العلمية لوجود اختلافات كبيرة بينها واتباع كل دولة لنظام خاص بها. ففي بولندا مثلا يطلق على خريج الجامعة الذي حصل على الدرجة الجامعية الأولى لقب «ماجستير» في حين أن هذا اللقب يطلق على الصيادلة فقط في تشيكوسلوفاكيا. وفي المجر وتشيكوسلوفاكيا جرى التقليد على أن الجامعات والكليات المستقلة ذات المستوى الجامعي من حقها منح درجة تسمى «دكتوراه الجامعة» وهو لقب يعطي لمن أنهى دراسته الجامعية وأيضا يعطي لمن حصلوا على درجات جامعية من قبل ولهم خبرة مهنية تزيد عن مستوى الدرجة الجامعية التي حصلوا عليها. وهؤلاء يحصلون على هذا اللقب العلمي بعد قيامهم ببحث وتقديم رسالة ومناقشتهم شفهيا فيها.

ومع وجود هذا الاختلاف فإنه يمكن القول بصفة عامة بأن هناك أسلوبين يمكن تمييزهما في منح الدرجات العلمية. الأسلوب الأول وهو منح الدرجات بمعرفة الجامعات بعد تقديم أطروحة أو رسالة علمية يكون مستواها العلمي مناسبا ويقوم صاحبها بالدفاع عنها في مناقشة عامة وقد يطلب من الدارس أن يؤدي بعض الامتحانات الشفهية. ومثل هذه الدرجات التي تمنحها الجامعات هي درجة الدكتوراه الجامعية أما الأسلوب الثاني فهو منح الدرجات العلمية بمعرفة أكاديميات العلوم أو هيئاتها التابعة لها أو لجان حكومية أو سلطة عليا على المستوى القومي. والشروط التي تمنح بها الدرجات العلمية من قبل هذه الهيئات موحدة. وهناك درجتان علميتان تمنحها هذه الهيئات هي درجة الكانديدات ودكتوراه العلوم والشروط التي تمنح بهما هاتان الدرجتان هي إعداد رسالة علمية ومناقشتها بنجاح. وفي ألمانيا الشرقية يمتزج الأسلوبان تعتبر الدكتوراه الجامعية التي تمنحها الجامعات من مستوى أقل من دكتوراه العلوم التي تمنحها أكاديميات العلوم.

وإلى جانب هذين الأسلوبين أو النظامين هناك أسلوب آخر لمساعدة الطلاب الممتازين الموهوبين في مجال البحوث للحصول على هذه الدرجات والنظام الشائع في ذلك ما يسمى بنظام الأسبرانتورا أو الدكتورانتورا وله أشكال مختلفة فالطالب الذي يتمتع بهذا النظام قد يكون متفرغا كل الوقت للبحث وعلى هذا يعطي منحة

دراسية أو قد يكون غير متفرغ أي أنه يقوم بالبحث إلى جانب عمله وكلا النظامين شائع في الجامعات الغربية والعربية على السواء.

وفي كلا النظامين يقوم الطالب بإعداد رسالته تحت إشراف قسم في الجامعة أو أستاذ بها. ومن الشائع هناك أن الطلاب يحصلون على درجاتهم الجامعية الأولى بتقديرات عالية أو ممتازة تمكنهم الالتحاق بهذه الدراسة مباشرة بعد تخرجهم للحصول على الدرجات العلمية. وواضح أن هذين النظامين معروفين أيضا في الجامعات الغربية والعربية على السواء. ويجب أن نشير إلى تعيين وترقية هيئة التدريس بالجامعات يتوقف على مؤهلاتهم العلمية وما قاموا به من بحوث بالإضافة إلى نشاطهم التربوي والتعليمي والأعمال التي يقومون بها في مجال الحياة العامة.

ثالثا: الاتجاهات المعاصرة للتعليم الجامعي في البلاد العربية

مقدمة

ارتبطت الحياة الثقافية في البلاد العربية الإسلامية في العصور الحديثة بثلاث مراكز رئيسية إحداها في القاهرة حيث كان الجامع الأزهر الذي أنشىء في السابع من رمضان عام ٣٤٨هـ (٩٧٠م) وكان منارة هادية للعلوم الإسلامية تشع منه إلى مختلف بقاع العالم الإسلامي مع اختلاف درجة هذا الإشعاع باختلاف العصور. أما المركز الثاني فكان يتمثل في جامعتي الزيتونة والقيروان في تونس بشمال أفريقيا وكانا أيضا منارة ثقافية إسلامية كالأزهر. أما المركز الثالث كان في القسطنطينية وكانت البلاد العربية قبل استقلالها الحديث جزءا من الامبراطورية العثمانية. وكانت القسطنطينية مركزا ثقافيا يفد إليه الطلاب الذين يريدون استكمال دراستهم العالية في العلوم والطب وغيرهما. وظل الوضع على هذا النحو حتى بدأت البلاد العربية في تحقيق استقلالها وكانت مصر أول دولة عربية تعلن استقلالها عن الدولة العثمانية. ومع نمو الحركة القومية فيها اتجهت العناية إلى التعليم الجامعي وظهرت فكرة إنشاء جامعة.

وقد أنشئت بالفعل الجامعة المصرية سنة ١٩٠٨ كجامعة أهلية وكانت أول جامعة عربية في العصر الحديث ثم تحولت إلى جامعة حكومية سنة ١٩٢٥. وتعتبر الجامعة السورية (جامعة دمشق حاليا) التي أنشئت سنة ١٩٢٣ أول جامعة حكومية عربية وتعتبر جامعة الإسكندرية (فاروق الأول سابقا) أسبق من غيرها من الجامعات العربية الأخرى لأنها أنشئت خلال الحرب العالمية الثانية. وجميع الجامعات العربية الأخرى أنشئت بعد هذه الفترة.

وقد نما أعداد الجامعات العربية نموا كبيرا خلال السنوات الأخيرة وأصبح الآن في العالم العربي ما يقرب من ٤٤ جامعة عربية في مشرقه ومغربه منها الجامعة الحديثة لتعليم الفلسطينيين في الأرض المحتلة التي تعرف بجامعة «بيرزيت» نسبة

إلى اسم بلدة قريبة من مدينة القدس في فلسطين، وقد تطورت هذه الجامعة من مدرسة عليا إلى كلية متوسطة ثم أصبحت جامعة في سنة ٧٦/٧٥ وفي نفس السنة تخرج منها أول دفعة من الجامعيين الفلسطينيين الذين حصلوا منها على درجة البكالوريوس في العلوم والآداب.

وتضم الجامعة كليتين للعلوم والآداب وتؤدي الدراسة فيها إلى الشهادة المتوسطة وإلى شهادة البكالوريوس في العلوم أو الآداب مع تخصصات في الفروع العلمية والأدبية المختلفة، وتولي الجامعة اهتماما خاصا بإحياء التراث الفلسطيني وتقوم على أساس نظام الساعات التحصيلية المكتسبة الذي سبق شرحه، وتعتمد الجامعة على مساعدات الدول العربية المالية من ناحية والتبرعات والهبات التي تقدم لها كما أنها تحصل رسوما دراسية من الطلاب تمثل أقل من نصف ما يتكلفه الطالب بالفعل.

وهناك ثلاث جامعات غير عربية في الوطن العربي هي الجامعة الأمريكية في بيروت والقاهرة والجامعة اليسوعية في بيروت.

وعلى الرغم من التقاليد العلمية العربية الأصيلة التي كانت أساس التقاليد الجامعية في الجامعات الأوروبية فإن التعليم الجامعي العربي الحديث نشأ متأثرا بالتقاليد الجامعية الأوروبية في إطاره العام وتنظيمه. ونشأ على أساس التقسيم الرباعي الذي ساد العصر الوسيط وهي دراسة الآداب (الفنون الحرة) والقانون والعلوم والطب، وما زالت بصمات هذه النشأة واضحة في التعليم الجامعي العربي المعاصر، وقد حاولت الجامعات العربية الحديثة أن تأخذ بأساليب متطورة من نظم الدراسة الجامعية ولكنها كانت دائما تتجه إلى الغرب غالبا وإلى الشرق أحيانا لتقتبس منه.

ووجدت بين الجامعات العربية تشكيلة غريبة فجامعات الشرق متأثرة بالتقاليد الجامعية البريطانية وجامعات المغرب العربي متأثرة بالتقاليد الجامعية الفرنسية وذلك لأسباب تاريخية معروفة وكان ظهور الاتحاد السوفياتي كقوة عالمية مؤثرة وانفتاح أبواب بعض الدول العربية أمامه لا سيما لموقفه المتعاطف من مشكلة

إسرائيل أن توثقت علاقات ثقافية مع بعض الدول العربية وامتد تأثيره من خلال ذلك إلى بعض النظم الحديثة للتعليم الجامعي لا سيما فيما يتعلق بالجامعات التكنولوجية.

وقد سبق أن تناولنا الكلام عن أغراض التعليم الجامعي وأهم الضمانات التي تكفل تحقيق هذه الأغراض وفي مقدمتها الاستقلال الأكاديمي العلمي والإداري والمالي وهي كلها أمور تصدق على الجامعات العربية.

قضايا التعليم الجامعي المعاصر

سنحاول في السطور التالية أن نتناول بعض القضايا الرئيسية المتصلة بالتعليم الجامعي المعاصر في البلاد العربية ومن أهمها:

١ - الحاجة إلى التنسيق بين الجامعات العربية

التنسيق بين الجامعات العربية ضرورة تفرضها عدة اعتبارات من أهمها أن العالم العربي وإن تقسم إلى دول تفصلها حدود مصطنعة فإنه يمثل وحدة إسلامية عربية اقتصادية واجتماعية متكاملة، ومن هنا يصبح التنسيق بين الجامعات العربية منطلقا من منطق الوحدة العضوية والآمال والمصالح المشتركة للشعب العربي. ثاني هذه الاعتبارات أن التنسيق بين الجامعات العربية يساعد على التخطيط السليم لها ومساعداتها على تحقيق أكبر عائد وتلافي التكرار في الجهود وما يترتب عليه من ضياع في الوقت والجهد وآمال لا سيما إذا تذكرنا أن التعليم الجامعي باهظ التكاليف، فالتنسيق هنا يساعد على التخطيط السليم للجامعات العربية من ناحية ويساعد على ترشيد الأموال، المستخدمة منها من ناحية أخرى. ثالث هذه الاعتبارات أن التعليم الجامعي في البلاد العربية يواجه مشكلات عامة مشتركة نتيجة نشأة هذه الجامعات بصورة فردية لم يخطط لها في صور الصورة العربية الكلية، ومن ثم فإن التنسيق يساعد على تلافي هذه المشكلات ويصحح مسار التعليم الجامعي العربي.

والواقع أن هناك تنسيقا بين الجامعات العربية في داخل القطر الواحد من

خلال الأجهزة المختصة وعلى مستوى العالم العربي كله من خلال اتحاد الجامعات العربية. ولكن على الرغم من الجهود التي لا تنكر في سبيل التنسيق بين جهود الجامعات العربية من جانب هذه المنظمات العربية فإن أمامها الكثير من أجل تحقيق صيغة فعالة من التنسيق تعمل على زيادة كفاءة التعليم الجامعي العربي وتوجهه في مساره الصحيح وتساعده على حل مشكلاته.

٢ - ضرورة الربط بين التخصصات والاحتياجات الفعلية

سبق أن أشرنا إلى أن من أهم وظائف الجامعات إعداد القوى البشرية ذات الكفاءة العالية وهي كفاءة تقوم في أساسها في التخصص المعرفي والمهني ويصبح من الطبيعي إذن أن توجه الجامعة جهودها في التخصصات المختلفة نحو الاحتياجات الفعلية التي يتطلبها المجتمع وهذا يعني ضرورة الربط بين أعداد الطلاب في التخصصات المختلفة وبمتطلبات المجتمع من القوى العاملة في هذه التخصصات. وعلى الرغم من أنه من الصعب الوصول إلى درجة من إحكام هذا الربط فمما لا شك فيه أن هناك مؤشرات إحصائية لنمو القوى العاملة في البلاد يمكن الاهتداء بها. وحتى عند غياب هذه المؤشرات فإن هناك وسائل تقديرية يمكن أن يهتدي بها في هذا السبيل.

والواقع أن التعليم الجامعي العربي لا يقفز إلى الربط بين التخصصات الجامعية والاحتياجات الواقعية أو الفعلية للمجتمع من القوى العاملة وهو ما يترتب عليه آثار ضارة من أهمها انتشار البطالة بين الخريجين. وتأخذ هذه البطالة صورا مختلفة منها مقنعة بمعنى تشغيل خريج الجامعة في غير تخصصه أو عدم تشغيله لفترة طويلة مما يؤدي إلى هجرة الكفاءات البشرية التي تشعر بالضياع في ظل ارتجالية التعيين وعدم الدقة في وضع الشخص المناسب في العمل المناسب كما أنها تضيع الفائدة المرجوة التي يترقبها المجتمع من التعليم الجامعي.

٣ - ضرورة تصحيح هيكل التعليم الجامعي

هناك شروط أساسية لا بد من توافرها في الهيكل العام للتعليم الجامعي الصحيح لأي دولة، من أهم هذه الشروط التوازن بين التخصصات المختلفة

النظرية والعملية التطبيقية وبين الدراسات الجامعية الأولى والدراسات العليا، وبين أعداد الطلاب وكفاءة الحجم المكاني والإمكانيات والتجهيزات والمعامل، وبين إعداد الطلاب أيضا وأعضاء هيئة التدريس، والجامعات العربية وفق هذه المعايير أو الشروط تواجه كثيرا من مشكلات اختلال هيكل التركيب الجامعي، فالبيانات الإحصائية تشير إلى أن حوالي ٦٣٪ من طلاب الجامعات العربية في التخصصات النظرية و٣٧٪ في التخصصات العلمية، وبدون التقليل من أهمية التخصصات النظرية فإن المسألة تتعلق بمدى احتياج المجتمع العربي من هذه التخصصات، ونظرا لأن خريجي التخصصات النظرية لا يجدون إلا معرفة النظرية فإن سوق العمل الإنتاجي لا يحتاج إلا للقليل منهم وتتجه أعداد كبيرة منهم إلى ميدان التدريس حيث يمكنهم أن يبيعوا هذه المعرفة النظرية التي تعلموها.

وجزء كبير منهم أيضا يتجه إلى مجالات العمل الحكومي ومجال الخدمات، ولا تسلم التخصصات العلمية أيضا من نقد فإن معظم المعرفة التي يتلقونها نظرية غير تطبيقية عملية ومن ثم تتحدد قدراتهم الإنتاجية أيضا. ويصبح مثلهم مثل التخصصات النظرية في أنهم يجيدون الكلام أكثر من العمل، كذلك نجد أن الجامعات العربية يعاني بعضها من تضخم الأعداد الكبيرة وبعضها يعاني قلة في هذه الأعداد وكلا النوعين من الجامعات يفتقر إلى الاستفادة الكاملة من الطاقة الكلية للجامعة ويشير أيضا إلى خلل في هيكل التعليم الجامعي، وهناك أيضا اختلال التوزيع الجغرافي للجامعات العربية داخل الدولة وعلى المستوى العربي.

كما أن الجامعات العربية ما زالت ضعيفة الارتباط بمجتمعاتها وينبغي أن تحظى مشكلات المجتمع باهتمام متزايد من الجامعات العربية وفي مقدمتها المشكلات المتصلة باستغلال الثروات الطبيعية والتعدين واستصلاح الأراضي وتربية الحيوان وتحلية المياه والطاقة الشمسية وتصنيع الغذاء والدواء وعلوم البحار والهندسة الألكترونية والكهربائية وغيرها من جوانب التكنولوجيا الحديثة.

وأخيرا وليس آخرا هنالك قلة الدراسات العليا في الجامعات العربية والاهتمام بالبحوث العلمية مما يشير إلى فجوة في هيكل التركيب الجامعي العربي.

٤ - ضرورة زيادة الإنفاق النسبي على التعليم الجامعي

لا شك في أن البلاد العربية تولي اهتماما متزايدا للتعلم الجامعي ولا شك أيضا في أنها لا تبخل عليه بالأموال، ولكن التعليم الجامعي بطبعه مكلف بل وباهظ التكاليف لما يتطلبه من عناصر بشرية مكلفة وتجهيزات مادية مكلفة أيضا. ويجب أن نشير إلى أن كل تقتير مالي في التعليم الجامعي يترتب عليه تحديد لقدرته وكفاءته ونوعية خريجيه، وهذا يعني أن تهتم الدول العربية بضرورة وضع المعدلات الحقيقية للتكلفة التي يتحقق معها بدون إسراف أو تعتبر المستوى المعقول من التعليم الجامعي.

وإذا كانت نسبة ما ينفق على التعليم الجامعي إلى الدخل القومي دالة نسبية على اهتمام الدولة فإننا نجد أن العالم العربي يتفاوت في مقدار ما ينفقه على التعليم الجامعي ما بين ٠,٥ و٤,٥ وهي نسبة ينبغي العمل على زيادتها لقلتها عما هي عليه في الدول الأخرى وحتى تتناسب مع المطالب الحقيقية للتعليم الجامعي في البلاد العربية.

وللحكومات العربية الدور الرئيسي في تمويل الجامعات في البلاد العربية نظرا لأن كل الجامعات العربية تقريبا جامعات حكومية والتعليم الجامعي مجاني تقريبا أيضا ولهذا يجب أن تولي الحكومات العربية عنايتها بزيادة الميزانيات القومية للتعليم الجامعي بها.

٥ - ضرورة زيادة الإنفاق على البحث العلمي

يعتبر البحث العلمي كما أشرنا معلما رئيسيا من الحياة الجامعية الصحية لدرجة يمكن معها القول بأنه لا جامعة بدون بحث علمي، فالبحث العلمي ضرورة لأية جامعة لدوره الهام في تنمية المعرفة وإغنائها وتقدم ميادين الفكر والتوصل إلى الحلول للمشكلات المختلفة.

ويتطلب البحث العلمي بالطبع الأموال اللازمة للمشتغلين به والتجهيزات والأدوات التي تلزمهم، ويبدو أن الجامعات العربية لم تعترف بعد بالأهمية التي

يستحقها البحث العلمي، فهي تنظر إلى الجامعات أول ما تنظر على أن شغلها الشاغل تخريج الطلاب وهذه وظيفة لا غنى عنها بالطبع، إنما ينبغي ألا يحجب ذلك إنظارنا عن الرؤية الحقيقية لأهمية البحث العلمي في الجامعة. ومما يدل على قلة اهتمام الجامعات العربية بالبحث العلمي ضعف المخصصات المالية المرصودة له، وقد يكون من المخزي أن إسرائيل كما أشرنا تنفق على البحث العلمي مثلما تنفقه الدول العربية مجتمعة. وهذا يعني ضرورة اهتمام الجامعات العربية بزيادة الإنفاق على البحث العلمي ورصد الميزانيات الخاصة له، قد يقال إن بعض الجامعات العربية لا يتوفر لها المناخ المناسب للبحث العلمي وهذه في الواقع قضية زائفة، لأن أي جامعة عربية قائمة لابد وأنها تضم أعضاء هيئة التدريس المؤهلين، وهذا وحده شرط أساسي للقيام ببحث علمي في أية جامعة، إن البحث العلمي إلى جانب ما يهدف إليه من تنمية المعرفة وحل المشكلات هو تدريب للباحثين أنفسهم وإعداد للكوادر الجامعية من البحثين والمتخصصين.

وينبغي ألا ينظر إلى البحث العلمي بالمعنى الضيق على أنه يقتصر على مجال العلوم الطبيعية فقط، إن البحث العلمي يمتد إلى كل ميدان سواء في التخصصات النظرية أم العلمية ويتساوى في ذلك من يقلب في صفحات الكتب أو من يقف في أي مختبر عظيم.

٦ - ضرورة العناية بالخدمات الطلابية

من الأمور الهامة في أي تعليم جامعي ما يتعلق بالخدمات الطلابية التي توفرها الجامعة وفي مقدمتها خدمات الإقامة والترفيه والرعاية الاجتماعية. وتهتم الجامعات الغربية بهذه الخدمات وتعتبرها جزءا رئيسيا من رسالتها وتوليه الاهتمام الذي يستحقه، أما في جامعاتنا العربية فقلما نجد جامعة عربية تهتم بوجود أقسام داخلية للطلاب بها. إن حياة الطلاب معا في بيوت الطلبة أو المساكن الجامعية توفر لهم مناخا مناسبا لنمو شخصياتهم وذلك من خلال اشتراكهم في الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية والترويحية التي توفرها هذه البيوت كما أنها تتيح للطلاب مجالات واسعة للتفاعل والاحتكاك بعضهم ببعض في غير مجال تخصصهم

وتفتح المنافذ الفكرية لتلاقي الطلاب من مختلف التخصصات. وهناك ميزات أخرى توفرها الإقامة الداخلية للطلاب. فهي توفر الجو الصالح للطلاب الذين لا تسمح ظروفهم العائلية بتوفير الهدوء وراحة البال لهم، كما أنها توفر على الطلاب المغتربين مشقة البحث عن مسكن مناسب بالأجر المناسب أيضا، كما أن الرعاية الاجتماعية والثقافية والصحية والرياضية مهمة للطالب الجامعي لما لها من دور في تكوين شخصيته تكوينا صحيحا بعيدا عن أي هزات نفسية أو مرضية أو اجتماعية أو فكرية يتعرض لها.

٧ - ضرورة تنمية أعضاء هيئة التدريس

يعتمد نجاح أي تعليم جامعي جيد على مدى ما يتوفر له من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس، ولا كيان للجامعات بدون الهيئة التدريسية فهي حجر الزاوية بها وعلى أكتاف الأساتذة يتوقف دولاب العلم الجامعي، وتعاني البلاد العربية بلا استثناء من عدم توفر العدد الكافي لما تحتاجه من أعضاء هيئة التدريس، والجامعات العربية في سبيل توفير ما تحتاجه منهم تسلك سبيلين لا ثالث لهما.

الأول - الإعداد الداخلي

وهو أسلوب طبيعي في كل الجامعات إذ تقوم الجامعات بتفريخ هيئتها التدريسية بطريقة ذاتية، وهذا الأسلوب متبع في كثير من البلاد العربية حيثما يتوفر للجامعة نظام متطور من الدراسات العليا. إلا أنه في ضوء واقع الجامعات العربية نجد أن إمكانيات هذا الأسلوب محددة الأسباب كثيرة منها عدم تفرغ الأساتذة المشرفين على البحوث وضعف إمكانيات البحث العلمي وتخلفه في بعض الأحيان عن المستويات العالمية في الجامعات الأخرى، وهناك نقاط ضعف في هذا الأسلوب من الإعداد تؤدي إلى تحديد النوعية والمستوى ومن ثم يجب استكمال هذا النقص بتوفير الزيارات الخارجية والمهمات العلمية من حين لآخر وحضور المؤتمرات العلمية الخارجية واستضافة الأساتذة الزائرين من الجامعات الأخرى سواء من العرب أو من غيرهم.

الثاني - الإعداد الخارجي

هذا أسلوب عرفته الدول العربية وغيرها من الدول النامية وهو أسلوب يتفق مع الروح الإسلامية الحقيقية لعلمائنا الأوائل من المسلمين عندما كانوا يرحلون في طلب العلم ويتحملون مشقة السفر أياما وليالي في سبيل تحصيل هذا العلم على أيدي أهله، ولست في حاجة إلى تفصيل هذا الكلام لأن الشواهد على ذلك أوضح من أن أدلل عليها.

وقد استمرت هذه التقاليد العربية الإسلامية حتى العصور الحديثة مع اختلاف في روح العصر بالطبع، فإذا كان أجدادنا الأوائل يدرسون العلم على يد أهله من علماء المسلمين لتوفر النابهين منهم آنذاك فإن أبناءنا اليوم يدرسون العلم على يد أهله من المسلمين وغير المسلمين وما أظن الإسلام يحول دون ذلك، فقد كان أسرى بدر من غير المسلمين يعلمون أبناء المسلمين بناء على طلب الرسول عليه الصلاة والسلام والأمثلة كثيرة أيضا.

وقد تحفظ المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي (مكة ١٩٧٧) في توصياته على إرسال البعثات الخارجية ونادى بالحد منها إلا في التخصصات التي لا تتوفر للبلاد العربية، وقد علقنا على هذه التوصية ضمن ملاحظات أخرى على توصيات هذا المؤتمر في مكان آخر وأشرنا إلى الرحلة في طلب العلم كتقليد أصيل في الإسلام، وعلينا أن نطلبه ولو في الصين، وإذا كان التخوف من إرسال البعثات الخارجية يبرر تعرض أبنائنا للانحراف فإن العلاج لا يكون بمنع هذه البعثات أو الحد منها وإنما يكون بتوفير الضمانات التي تعصم أبناءنا من هذا الانحراف، وفي مقدمة هذه الضمانات ألا نرسل طلابا للدراسة بالخارج إلا للدراسات العليا وبعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى من جامعاتنا حتى نطمئن إلى أنهم قد وصلوا إلى مستوى معقول من النضج الفكري والعقلي. كما يجب أن نوفر لهؤلاء الطلاب في الخارج الرعاية المالية والاجتماعية التي توفر لهم راحة البال والطمأنينة بدرجة تمكنهم من الدراسة دون تشتيت لجهدهم وفكرهم، ويجب أن نوفر لهم أيضا المكان المناسب للعمل بعد عودتهم وأن توفر لهم سبل الحياة الحرة الكريمة والمناخ المشجع

على العمل وأن نتيح لهم السفر للخارج لحضور المؤتمرات العلمية وعمل الزيارات التي توثق العلاقات العلمية لهم بالخارج وهو ما يساعد بدوره على توثيق علاقات جامعاتنا بالجامعات الأخرى المتقدمة، إن إعداد الكوادر الجامعية في الخارج يتحقق معه أكثر من فائدة فإلى جانب توفر المناخ العلمي المناسب هناك أيضا ميزة ملاحقة التطور العلمي والتكنولوجي وهناك أيضا ميزة توثيق العلاقات والأكاديمية مع الجامعات الأخرى.

وعلى الجانب الآخر لهذا الأسلوب عادة ما تثار مسألة تحديده لقدرة الجامعات العربية في إعداد أساتذتها وباحثيها وهي قضية جدلية لأن واقع الجامعات العربية يشير إلى عكس ذلك فالإعداد العلمي لأعضائها في الخارج لم يحد من قدراتها الذاتية وإنما دعم من هذه القدرة وزاد من فاعليتها، وهناك نقطة أخرى تثار عادة هي أن أعضاء الجامعات الذين يعدون في الخارج يدرسون مشكلات المجتمع الذي درسوا به وهي مشكلات تختلف بالطبع عن مشكلات بلادهم. وهذا صحيح ولكن مما لا شك فيه أن القائم بالبحث إنما يتدرب على أسلوب البحث واستخدام الأساليب العلمية في الدراسة وهي ناحية أساسية في إعداد الباحث الجامعي وتكوينه وهو بعد هذا يستطيع بالطبع أن يطوع هذه الأساليب في دراسة مشكلات بلده، والأمثلة على ذلك كثيرة ما يبرز أهمية الإعداد العلمي في الخارج، وهناك نقطة أخيرة تتعلق بعدم عودة مبعوثي الجامعات في الخارج بعد إكمال دراستهم أو ما يسمى بهجرة العقول البشرية وقد سبق أن أشرنا إلى هذا الموضوع من المنظور العالمي وهي لا تقلل من خطورة الموضوع لكننا نختلف على أسلوب معالجته، فليس الحل هو منع الإعداد العلمي من الخارج وإنما يكون بتوفير الرعاية الكاملة للمبعوث في الخارج وبعد عودته كما أشرنا.

٨ - اللغة العربية كلغة تعليم بالجامعات

وهناك سؤال يتعلق بمدى استخدام اللغة العربية كوسيلة فعالة في التعليم الجامعي وإلى أي مدى يمكن أن تقوم اللغة العربية بدورها كلغة للتعليم الجامعي ولعل هذا السؤال يهم كثيرا جامعات عالمنا المعاصر في البلاد العربية باعتبارها

قضية تختلف فيها الآراء، ولا شك فيه أن اللغة العربية قد برهنت على أنها قادرة على أن تكون لغة للثقافة العالمية والفكر الرفيع. ولا يمكن إنكار الدور الذي قامت به في إغناء الفكر الأوروبي والحضارة العربية بل والتعليم الجامعي في أوروبا خلال العصر الوسيط، يضاف إلى ذلك أن هذه اللغة قد أثبتت فعلا أنها قادرة على الوفاء بمطالب التعليم الجامعي المعاصر على الرغم من أن التقاليد السائدة بالجامعات العربية بصفة عامة تقوم على استخدام الفرنسية أو الإنجليزية في تدريس المواد العلمية والتقنية لا سيما بكليات الطب والهندسة والعلوم، ولكن إلى جانب هذا هناك أيضا جامعات عربية معاصرة تستخدم العربية تماما كلغة للتعليم كما هو الحال في جامعة الأزهر وجامعة الزيتونة وجامعة دمشق وهناك اعتبار آخر يتعلق بمدى قدرة اللغة العربية على متابعة ومواكبة التطور السريع في مجالات المعرفة والبحوث لا سيما في الميادين العلمية والتقنية ومدى الفارق الكبير بين الجامعات العربية والجامعات الأوروبية والأمريكية في التقدم العلمي والتكنولوجي وفي مجالات البحوث.

وهنا ينبغي أن نميز بين نقطتين على جانب كبير من الأهمية هو أن استخدام اللغات العربية لا يعني تجاهل اللغات الأجنبية أو عدم الاهتمام بتعليمها واستخدامها كمصدر من مصادر اكتساب المعرفة، إن طالب الجامعة وأستاذها على قدم المساواة لا بد لهما من اللغة الأجنبية كشرط ضروري من مطالب النمو المهني.

والنقطة الثانية أن للغة العربية مكانتها التي لا يمكن التقليل منها وقد ظلت لعدة قرون لغة فكر وثقافة على مستوى رفيع في جميع فروع المعرفة وظلت الجامعات الأوروبية تعيش على أعمال العرب المترجمة وعلى الرغم من ذلك فإن التراث الجامعي العربي الذي ما زال يحيا في الجامعات العربية يعتمد على التدريس بلغة أجنبية، وهذا لا يعني الحكم على لغتنا العربية بالجمود والعزوف عن استخدامها كلغة للتعليم الجامعي، أليس من الغريب أن قوانين الجامعات في البلاد العربية تنص على استخدام اللغة العربية في التدريس كلغة تعليم ومع ذلك نسد آذاننا عن سماع ذلك، إن استخدام اللغة العربية للتدريس في الجامعات العربية

ضرورة تفرضها اعتبارات قومية وحضارية على جانب كبير من الأهمية، وينبغي ألا تضللنا الدعاوى المزيفة وألا تصرفنا عن رؤية الطريق الصحيح الذي يحتم علينا تنمية لغتنا باعتبارها الوعاء الثقافي لفكرنا وحضارتنا، وهذا يعني ضرورة استخدامها لغة أساسية للتعليم في جامعاتنا العربية، لقد تندر شاعر النيل حافظ إبراهيم على من يعيبون على اللغة العربية من دعاوى التشكيك التي أثيرت حولها لتبرير استخدام العامية أو الحروف اللاتينية وآن لنا أن نضع لغتنا العربية في مكانها الصحيح في جامعاتنا لتكون مرآة لفكرنا وانعكاسا لحضارتنا.

الفصل السادس

التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي الواقع والمستقبل

* أولاً: نشأة وتطور التعليم العالي في دول مجلس التعاون.
* ثانياً: تحليل أهداف التعليم العالي في دول مجلس التعاون.
* ثالثاً: اتجاهات التعليم العالي في دول مجلس التعاون.
* رابعاً: دور التعليم العالي في خدمة المجتمع.

الفصل السادس

التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي... الواقع والمستقبل*

د محمد وجيه الصاوي

تمهيد:

ليس هذا الموضوع توثيقا تاريخيا أو بحثا شاملا جامعا لكل ما يحيط بأبعاد التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي، حيث إن كل موضوع يتناوله البحث في محاوره الأربعة، يمكن أن تخصص له أطروحة علمية تبحث في أغواره.

ومن ثم فإن ما نقدمه من عرض لواقع التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي، هو تناول لبعض الجوانب التي تحدد أهم أبعاد هذا التعليم في سياقه التاريخي، والواقع، مستشرفين آفاق المستقبل، مع رؤية خاصة تسعى نحو تطوير هذا التعليم من أجل غد مشرق.

وجدير بالذكر أن كلمة «التعليم العالي»، نقصد بها «الجامعات»، حيث أن البحث لا يتطرق إلى المعاهد العليا التكنولوجية (مثل التي في جامعة قطر)، (أو التعليم التطبيقي الموجود بدولة الكويت). فحدود تناولنا للدراسة سوف يقتصر على الجامعات الخليجية في دول مجلس التعاون.

وسوف نتناول المحاور التالية:

---

* هذه الدراسة نالت جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم عام ١٩٩٨.

١ - نشأة وتطور التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي.
٢ - تحليل أهداف التعليم العالي في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي.
٣ - اتجاهات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي من حيث (هياكله، ومحتواه).
٤ - دور التعليم العالي في تنمية وخدمة المجتمع (إثراء البحث العلمي، إرفاد المجتمع بالطاقات البشرية المتخصصة، والثقافة العامة للمجتمع).

الباب الأول
نشأة وتطور التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي

مقدمة:

(حقا.. إن الجامعات مثل الناس.. كل له قدره. وقدر الجامعات الخليجية هو أن تكون أدوات تغيير في الواقع الاجتماعي والفكري والسياسي في اتجاه المستقبل. فهل ستكون أشرعة إبحار في الزمن القادم؟ أم مراس رسوٍ في مرافئي التاريخ؟).

لقد أصبحت الجامعات في عالمنا المعاصر مصنعا للعناصر الفاعلية في المجتمع، والتي تتحمل مسئولية النهوض بالأمة، والدفاع عن مكتسباتها، ومجابهة التحديات التي تواجهها، وبناء صرحها الاقتصادي والفكري على أسس علمية منهجية سليمة، وتطوير مسيرتها لمواكبة التطور العلمي في عالم اليوم.

ويقال في هذا الصدد «إن الجامعات لم تعد واحات وارفة هادئة تعمل على خدمة الصفوة من المتعلمين الذين ينشدون الحقيقة، ويتحلون بالمعرفة، بل أصبحت جزءا من نهر الحياة العام. وقد طلبنا منها أن تلعب دورا غير مسبوق لها، وأن تؤدي وظائف جديدة أيضاً»[١] ونجد أن هذه الوظائف الجديدة في المجتمعات النامية، تتعاظم طموحاتها وتبلغ حد «بناء الأمم»، وبناء البشر.

مفهوم الجامعة:

إن اصطلاح جامعة University مأخوذ من كلمة Universitas وتعني الاتحاد، أو التجمع الذي يضم ويجمع أقوى الأسر نفوذا في مجال السياسة في المدينة من أجل ممارسة السلطة. وهكذا استخدمت كلمة الجامعة لتدل على تجمع الأساتذة والطلبة من مختلف البلاد والشعوب[٢].

---

(١) Driver, Ch., The Exploding University, Indianapolice, Bobs Merrill U.S.A, 1976, p.14.

(٢) محمد منير مرسي، التعليم الجامعي المعاصر، وقضاياه واتجاهاته، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٧، ص٣٣.

يرى المفهوم الفرنسي النابليوني «أن الجامعة تعتبر مصدرا لنشر المعارف، وفيه تحتفظ الجامعة بدورها، ولكنه يتجاهل فكرة الاستقلال الجامعي بل وضعت تحت إشراف الدولية. وهو مفهوم عملي واقعي. ويرى المفهوم الإنجليزي الذي يعتبر الجامعة بيئة للتعلم، وهو مفهوم مثالي. والمفهوم الألماني يرى الجامعة مجتمعا للباحثين، مفهوم مثالي أيضا. أما المفهوم الأمريكي الذي يعتبر الجامعة مركزا للتقدم يقوم عمله على أساس تضافر الجهود بين البحث والتعليم نحو العمل لا العلم (مفهوم براجماتي). والمفهوم السوفياتي الذي يعتبر الجامعة مركزا للإنتاج وهدفها الأسمى هو بناء المجتمع، مفهوم واقعي عملي[١].

ويمكن تلخيص المفهوم العصري المتكامل للجامعة في مجموعة الأبعاد والعناصر التالية[٢]:

- جامعة لعناصر التميز في إعداد النخب القيادية في المجتمع، واعتبار ذلك مهمة أساسية من مهماتها في المنظومة التعليمية وفي السياق المجتمعي العام.
- جامعة لمعارف عامة مشتركة تمثل قاعدة لمعارف ومهن متخصصة.
- وفيها تلتقي الثقافة الوطنية بخصوصياتها مع الثقافات التي تشاركها في القيم والمعاني والمصائر الحياتية، ومع الثقافات الإنسانية الأخرى، بما يؤدي إلى إثراء حصيلة النخب في تعاملها مع مجتمعها في إطار الظروف العالمية والمحيطة به، وانطلاقا من معطيات واقعه وتطلعاته الحضارية.
- وهي جماع لمختلف منتجات الفكر والتصور والخيال الإنساني، الممثلة في

(١) سمير حسين «الجامعة بين النقد والتقويم»، جامعة الكويت، ندوة احتفالات جامعة الكويت بمرور ثلاثين عاما على إنشائها، الجامعة اليوم وآفاق المستقبل. من ٢٥-٢٧ نوفمبر ١٩٩٦، كلية الآداب مع مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٩٦، ص١١٥.

(٢) حامد عمار، الجامعة رسالة ومؤسسة، دراسة غير منشورة قدمت إلى مؤتمر التعليم العالي العربي وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، الكويت: جامعة الكويت، كلية التربية قسم أصول التربية، ١٩٩٤، ص٢٥.

مجالات الفلسفة والعلوم الأساسية الأخرى، بما يؤدي إلى إثراء حصيلة النخب في تعاملها مع مجتمعها في إطار الظروف العالمية المحيطة به، وانطلاقا من معطيات واقعية وتطلعاته الحضارية.

- هي جامعة لتأثير المجتمع الذي يؤسسها، كما أنها مسئولة عن التأثير الإيجابي في مسيرته، ومن ثم فإنها تسعى إلى ترسيخ ثوابته وخصوصياته الحضارية، المتميزة بما يدعم التماسك الاجتماعي ويوثق وشائج المواطنة، ويعزز الاستقرار العمراني، فضلا عن سعيها إلى ضخ مقومات الحركة والحراك في جسم ذلك المجتمع وإكسابه الحيوية للتطوير والتجديد، بل والإسهام في الحضارات الإنسانية الأخرى.
- في الجامعة يكتسب المتعلم مجموعة من القدرات العقلية والمكنات الاجتماعية واستطاعات الذاتية ومهارات العمل وقيمه وعاداته، يجمع الطالب بين الفهم والاستيعاب والحب للمعرفة، ومصادر الحصول عليها، ونقد المعرفة والاستقلال في بلورتها والحكم عليها، وتطبيق المعرفة واستثمارها الأمثل، وتطوير المعرفة وتجديدها والإبداع في أحد مجالاتها. وتتحرك هذه القدرات العقلية من خلال المناهج العلمية والتفكير المنطقي والجدوى المجتمعية. وتقترن هذه القدرات بالمكنات الاجتماعية من العمل الجامعي، ومن الالتزام بالمسئولية والأمانة العلمية وهي تؤلف كذلك بين التنافس الرشيد في التحصيل والأنشطة الثقافية والعلمية.
- الجامعة مجتمع بكل ما في المجتمع الحديث من مقومات الحياة من حيث توسيع مشاركة الطلاب في تنظيم الحياة الجامعية، ومن خلال التواصل الخصب بين الأساتذة والطلاب، ومن خلال التنظيمات والاتحادات الطلابية، ومن خلال قنوات التواصل مع الإدارة الجامعية فيما يتصل بهمومهم ومشكلاتهم.
- في الجامعة تلتقي جماعة الأساتذة معلمين وموجهين، يمثلون فريقا من

فرسان العلم يتبارزون مع مجالات تخصصهم ومع الحياة بأسلحة المعرفة والبحث العلمي وتتكامل أسلحتهم في معارك المعرفة، وتتآلف مدارسهم الفكرية في خدمة طلابهم تعليما وتعلما، محاضرة ومناقشة وحوارا، كما تتكامل في خدمة مجتمعهم إنتاجا للمعرفة ونشرا لها، ومشورة وعملا في حل مشكلاته[1].

والمتتبع لتاريخ التعليم الجامعي يلاحظ أن النموذج الأوروبي كان الأساس الذي أنشئت على غراره الجامعات الأمريكية يؤكد قيمة العلم لذاته. ويأتي هذا النموذج على المجتمع من خلال توفير الأفكار التي يمكن تطبيقها في المجالات المختلفة من خلال تجهيز نخبة من العقول المفكرة. وأما النموذج الأمريكي الحديث فقد تحول عن النموذج الأوروبي ونظر إلى التعليم العالي كوسيلة لتوفير المعرفة والكوادر البشرية المتدربة المطلوبة لمجتمع صناع يسريع التطور. وبدأ النموذج الأمريكي في التطور في نهاية القرن التاسع عشر..

ومع الاعتراض من مؤيدي النظرة التقليدية للتعليم الجامعي على النموذج العملي لم يختلف منذ البداية إلا أن الجدل بين النموذجين اشتد مع نهاية الستينيات بعد أن نمت الجامعات في البرامج وزاد عدد طلابها وأساتذتها إلى أرقام قياسية وتنوعت أعمالها لتشمل خدمة المجتمع في مجالات التدريب المختلفة بالإضافة إلى توفير الكوادر البشرية المتدربة للقطاعين العام والخاص. وبدأ الحديث ينمو عن إهمال أساتذة الجامعة لطلبتهم والاهتمام بجهات التمويل على حساب نمو الطالب الفكري وزادت الدعوة إلى العودة إلى جذور التعليم الجامعي وازداد النقد الموجه من بعض المفكرين الأكاديميين إلى تعرض الجامعات لضغوطات تتعارض مع أهدافها التعليمية الأساسية بسبب ارتباط أساتذتها بمصادر التمويل. واشتد النقد لدى بعض المعارضين لممارسات الجامعة الحديثة إلى القول بأن الجامعات أصبحت وسيلة تستغل للدفاع عن قضايا لا علاقة لها بالتعليم.

---

(١) حامد عمار، المرجع السابق ص٣٠.

ولقد بدأ الجدل الفلسفي حول وظيفة الجامعة منذ أواخر القرن التاسع عشر وبالتحديد بعد أن انحرفت الجامعات الأمريكية عن الاهتمام بالمعرفة والثقافة لذاتها إلى التركيز على إعداد الشباب وتدريبهم على المهن التي يحتاجها المجتمع في نهضة الصناعة. وتوجهت الحكومة ومؤسسات القطاع الخاص إلى الجامعات لتوفير احتياجاتها من الأيدي العاملة المتخصصة. وحينها بدأت الحكومة الأمريكية بتخصيص الأراضي لإنشاء جامعات كبيرة في الولايات المتحدة، ومن ثم بدأت بتمويل تلك الجامعات إما مباشرة أو عن طريق تمويل بعض نشاطاتها البحثية والتدريبية.

وفي مطلع القرن الحالي اشتد الجدل في الوسط الأكاديمي حول انحراف التعليم الجامعي عن دوره الأساسي في نشر الثقافة العامة بين الطلبة وتشكيل شخصية الطالب أخلاقيا وفكريا. وزادت الانتقادات الموجهة إلى مؤسسات التعليم العالي داخليا ومن أساتذة يشغل بعضهم مناصب عليا في إداراتها أو المشهود لهم في الإنتاج العلمي. ومن ضمن هذه الانتقادات أن التعليم الجامعي أصبح في كثير من الجامعات مجرد عملية نقل للحقائق من الكتاب إلى عقل الطالب. وتحول التعليم المبني على قوة العقل في ربط الأفكار وفهمها إلى مجرد حفظ للمعلومات بعيدا عن المنطق والواقع. وأصبح الشباب ينظر إلى التعليم الجامعي كوسيلة أساسية للحصول على امتيازات مادية بعد التخرج وأصبحت قيمة تلك الامتيازات معيارا لنجاح الإنسان وتحصيله الأكاديمي(١).

رسالة الجامعة:

تتحدد رسالة الجامعة فيما يلي:

التدريس: بمعنى أن تقوم الجامعة بنشاطات تعليمية أو تدريسية مباشرة تقع على مجموعات الشباب بقصد تأهيلها تأهيلا مناسبا للعمل في مجالات الحياة العملية المختلفة.

---

(١) صالح ياسين علي «وظيفة الجامعة» ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٥٤.

البحث: ويستهدف تنمية المعرفة وتطويرها، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجه المجتمع في مختلف المجالات، ويشمل إعداد وتدريب مجموعة من البشر المتميزين لإجراء هذه البحوث. وإعداد القائمين بالتدريس والتعليم في مؤسسات التعليم الجامعي.

خدمة المجتمع: تستهدف المساهمة المباشرة في مواجهة مشكلات المجتمع واقتراح الحلول المختلفة لها، ويتم ذلك من خلال دراسة مشكلات المجتمع والتصدي لها بحلول مناسبة(١).

كلما كانت الجامعة أكثر التحاما بمجتمعها كلما كانت أكثر قدرة على تحقيق وظائفها، والاستجابة إلى مطالب المجتمع منها، وهذه الصلة تفرض على التعليم الجامعي أن يكون وثيق الصلة بحياة الناس ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم، بحيث يصبح الهدف الأول للتعليم الجامعي تطوير المجتمع والنهوض به إلى أفضل المستويات التقنية والاقتصادية والصحية والاجتماعية والثقافية(٢).

إن نشأة الجامعات في منطقة الخليج العربي وانتشارها كان تعبيرا عن القناعة لدى المسئولين في دول المنطقة أن المدخل الحقيقي للتنمية والتقدم هو الإنسان، وأنه هو مفتاحها وهدفها. لذلك آمنت هذه الدول بأن التعليم العالي هو الطريق الرئيسي للتغير الإيجابي والوسيلة المثلى لتطوير المجتمع والنهوض بأعباء التنمية الوطنية الشاملة(٣).

ولقد لوحظ أن العائد من التعليم الجامعي في دول الخليج العربية لا يتكافأ

---

(١) محمد سيف الدين فهمي، سبل التعاون بين الجامعات وبين المؤسسات الانتاجية في دول الخليج العربية، الواقع وسبل التطوير، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣، ص٣٨.

(٢) عبدالعزيز المغيصيب، دور الجامعات في خدمة المجتمع، الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي ١٨-٢٠ ابريل، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٧، ص٣١٥.

(٣) عبدالله بوبطانة، تقوية الروابط بين التعليم العالي وعالم العمل، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم والتدريب وسوق العمل، المنعقدة في القاهرة، يناير ١٩٩٠، ص١.

مع ما تتحمله الدول الخليجية من نفقات باهظة[1] إن ضعف العائد الإنتاجي من التعليم الجامعي بدول الخليج يرجع إلى عدد كبير من الأسباب منها ما يرتبط مباشرة بالجامعات من حيث برامجها وسياسات القبول فيها واهتمامها بالتعليم والبحث. ومنها ما يرتبط بطبيعة التنمية في البلدان العربية ومنها ما يتعلق بصورة العلاقة بين الجامعة ومجتمعاتها.

ويطرح الخبراء مجموعة من المبادىء والأسس بما يتوافق مع احتياجات التطور والمتطلبات المتجددة للمجتمع وتوقعاته من الجامعة:

١ - الجامعة هي البيئة التي يتحقق من خلالها أداء رسالة متميزة في مجالات المعرفة والفكر، وفي تكوين نخبة قيادية من منظور ثقافة العصر واحتياجات المجتمع وتوجهاته.

٢ - تتصدر مسيرة الجامعة حركة الحضارة الإنسانية عموما والوطنية خصوصا، ناقلة أو مراجعة للعلوم، ومستكفية للغائب والمجهول، ومنقبة في الحاضر ومعطياته، وساعية لاستشراف المستقبل وتصور بدائله، ومتجاوزة حدود المكان إلى آفاق العلاقات الكونية[2].

٣ - الوظيفة الحديثة للجامعة هي توظيف العلم لخدمة المجتمع وإنجاز غاياته الوطنية.

٤ - التعليم بوجه عام والتعليم الجامعي بوجه خاص يمثلان البيئة الأساسية لتكوين وتطوير مختلف الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

٥ - التعليم العالي بشقيه - الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا، هو المحك الرئيسي لتكوين القوى البشرية المنتجة في المجتمع، كما أن مردود التعليم العالي في شكل مخرجاته من القوى العاملة ذات المعارف والمهارات الخلاقة يظهر أثره في كل قطاع من قطاعات المجتمع.

---

(١) علي عبدالله الشملان، أفكار وتوصيات بشأن خطة العمل متوسطة المدى الثالثة لمكتب التربية العربي بدول الخليج، ورقة غير منشورة، الرياض، ١٩٨٩، ص١.

(٢) حامد عمار، من همومنا التربوية والثقافية، سلسلة دراسات في التربية والثقافة رقم (١)، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ١٩٩٥، ص٢٤.

٦ - التعليم الجامعي أداة رئيسية لتكوين الإنسان القادر على الإسهام في تنمية بلاده وتطويرها.

٧ - العائد على الاستثمارات البشرية من خلال نظام التعليم العالي هو عائد مرتفع ومضمون النتائج إذا تم التخطيط الجيد للموارد اللازمة لتشغيل نظام تعليمي وبحثي متطور، وإذا تمت متابعة مستوى أدائه وجودة مخرجاته بشكل مستمر.

٨ - الجامعة هي في الأساس مركز للبحث العلمي الخلاق يسهم في إثراء المعرفة وتطويرها لحل مشكلات المجتمع والإسهام في تنميته وتطويره.

٩ - الأساس في تقدير نجاح الجامعة هو مدى إنجازها العلمي والبحثي ومساهمتها في حركة التطوير التكنولوجي، ومن ثم دورها في حل مشكلات المجتمع وابتكار الأساليب والنظم المساعدة على انطلاقه وارتفاع مستويات المعيشة لأبنائه[١].

نشأة وتطور التعليم العالي

أغلب الجامعات الخليجية ما يزال في طور النشأة الأولى، وإذا ما استثنينا جامعة الملك سعود (جامعة الرياض) التي أنشئت عام ١٩٥٧م. فإن سائر الجامعات الخليجية العربية هي من مواليد العقدين السابع والثامن من هذا القرن حيث بدأت النشأة على هذا النحو الذي يوضحه البيان التالي:

١ - جامعة الملك سعود (الرياض) ١٩٥٧.

٢ - الجامعة الإسلامية - ١٩٦٠.

٣ - جامعة الملك فهد للبترول والمعادن - ١٩٦٣.

٤ - جامعة الكويت - ١٩٦٦.

٥ - كليات البنات (المملكة العربية السعودية) ٧٠/ ١٩٧١.

٦ - جامعة الملك عبدالعزيز - ١٩٧١.

(١) سمير حسين «الجامعة بين النقد والتقويم»، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ص١١٩-١٢٠.

٧ - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - ١٩٧٤.
٨ - جامعة الملك فيصل - ١٩٧٤.
٩ - جامعة الإمارات العربية المتحدة - ١٩٧٧.
١٠ - جامعة قطر - ١٩٧٧.
١١ - جامعة أم القرى - ١٩٨١.
١٢ - جامعة الخليج - ١٩٨٠.
١٣ - جامعة السلطان قابوس - ١٩٨٦.
١٤ - جامعة البحرين - ١٩٨٦.

فإن أقدم الجامعات - جامعة الملك سعود - قد تجاوزت الأربعين - وأحدثها ميلادا جامعتي البحرين، وجامعة السلطان قابوس. إن هذه الجامعات ما تزال في حالة من التشكّل والتكوين وتثبيت الأقدام، وتقف وراء هذه الجامعات في الحياة الخليجية حركة اجتماعية ثقافية ومصالح متنوعة من أجل بناء مجتمع قوي متماسك، وحياة ثقافية علمية أفضل، وتساير ركب الحضارة والنهضة التعليمية التي أخذت في النماء والتوسع نتيجة الزيادة السكانية التي تلاحقت متسارعة في هذه الآونة.

في حالة النشأة تبدأ الجامعة بكلية أو بعض الكليات ثم تبدأ في النمو والتوسع وذلك بفتح كليات جديدة وفق مطالب العصر، ولكن هذه الجامعات في عصرنا هذا بدأت ونمت وتطورت في ضوء ظروف متاحة، ويسر في الإمكانات، جعلت ولادتها صحيحة عفيّة، فلم تعانِ نقصاً في التجهيزات، ولا قصراً في الإمكانات، ولا عوزا في الهيئة التدريسية، (وإن كانت معظمها ليست من المواطنين الأصليين للدولة التي تنتمي إليها الجامعة) «انظر جدول رقم (١)». فأخذت الجامعة مقوماتها وشكلها المكتمل وكأنها نبت جديد في بيئة لها متطلبات خاصة وثقافة وتقاليد واضحة.

ويجدر بنا أن نستعرض في لمحة مختصرة بدايات كل جامعة:

جامعة الملك سعود، أنشئت عام ١٩٥٧م بدأت بكلية الآداب عام ٧٧/

١٣٧٨هـ، تليها كلية العلوم ثم تولي إنشاء وضم كليات جديدة إلى الجامعة حتى صارت في الوقت الحالي تضمن (١٧) كلية[١].

الجامعة الإسلامية، أنشئت بالمدينة المنورة عام ١٣٨٠هـ ٦٠/١٩٦١م كمؤسسة إسلامية عالمية. من حيث الغاية عربية سعودية، ومن حيث التبعية تعنى بالدراسات الإسلامية والعربية، وكانت كلية الشريعة أول كلية تنشأ في الجامعة ١٣٨١هـ، وأنشئت بعدها في عام ١٣٨٦هـ كلية الدعوة وأصول الدين وكلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية عام ١٣٩٤هـ وكلية اللغة العربية عام ١٣٩٥هـ، ومن ثم أنشئت كلية الحديث الشريف والدراسات الإسلامية عام ١٣٩٦هـ.

جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في ١٣٨٣هـ - ١٩٦٣م، وأطلق عليها اسم «كلية البترول والمعادن» وفي عام ١٩٧٥م تغير اسمها إلى «جامعة البترول والمعادن»، وأخيرا في ١٩٨٦م تم تعديل اسمها إلى «جامعة الملك فهد للبترول والمعادن» وهي تضم ست كليات علمية وكلية للدراسات العليا.

جامعة الكويت، تم افتتاحها في أكتوبر ١٩٦٦م وذلك بتأسيس كلية العلوم والآداب والتربية وكلية البنات الجامعية، وكان قوامها ٤١٨ طالبا وطالبة و٣١ عضو هيئة تدريس، وقد نمت الجامعة بصورة هائلة، وقد توسعت الجامعة في إنشاء المزيد من الكليات الجامعية، ففي ١٩٦٧م تم إنشاء كلية الحقوق والشريعة، والتجارة والاقتصاد والعلوم السياسية، وفي عام ١٩٧١م تم فصل كلية العلوم عن الآداب والتربية، كما تم إنشاء كلية الهندسة والبترول عام ١٩٧٤م، وبدأت الدراسة بكلية الطب عام ١٩٧٦م وفي عام ١٩٧٧م تم إنشاء كلية الدراسات العليا، وفي عام ١٩٨٠م تمت الموافقة على إنشاء كلية التربية، ونقل إليها قسم التربية من كلية الآداب حيث بدأت الدراسة بها عام ٨١/١٩٨٢م، وفي عام ١٩٨١م تم إنشاء كلية الحقوق والشريعة التي بدأت الدراسة فيهما في عام ٨٢/

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج، دليل الجامعات في دول الخليج العربية، ط٥، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣م، ص١٣٥.

١٩٨٣م، ثم فصلت برامج العلوم الطبية المساعدة عن برامج كلية الطب وصدر في عام ١٩٨٢م مرسوم أميري بإنشاء كلية العلوم الطبية المساعدة والتمريض حيث بدأت الدراسة فيها عام ٨٢/ ١٩٨٣م.

كليات البنات بالمملكة العربية السعودية، مع تزايد الحاجة إلى التوسع في فتح المدارس المتوسطة والثانوية لمواكبة النهضة التعليمية بالمملكة، فقد كان من الطبيعي أن تبدأ المرحلة الجامعية لتعليم البنات بالمملكة بكليات للتربية لتخريج المدرسات المؤهلات تربويا تمكينا للمملكة من تعميم التعليم وسعيا وراء تحقيق الاكتفاء الذاتي في مجال التربية والتعليم. في عام ١٣٩٠هـ أنشئت كلية التربية للبنات بالرياض كأول كلية للبنات، وباشرت نشاطها العلمي بالرياض، وتبعها إنشاء عدد من الكليات الأخرى في مناطق مختلفة من المملكة، وقد بلغ إجمالي عددها الآن (٢٠) كلية.

جامعة الملك عبدالعزيز، أصبحت جامعة الملك عبدالعزيز مؤسسة علمية ثقافية عامة، بعد أن كانت أهلية وذلك بموجب المرسوم الملكي الصادر في ١٣٩١هـ - ١٩٧١م وتضم كليات عديدة (١٠) كليات جامعية.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، صدر المرسوم الملكي عام ١٣٩٤هـ باعتبارها مؤسسة تعليمية وثقافية عالية، وقد شملت المعاهد العليا والكليات والمعاهد العلمية، ومنذ إنشاء الجامعة وهي في توسع مستمر إذ يوجد بها الآن إحدى عشرة كلية، منها خمس في الرياض، واثنتان في أبها، واثنتان بالقصيم، وواحدة في الأحساء، وواحدة في المدينة المنورة، ومعهد عال للقضاء بالرياض، ومعهد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الرياض، وستة معاهد في الخارج لتعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية في كل من أندونيسيا واليابان وجيبوتي وموريتانيا ورأس الخيمة وأمريكا، أما المعاهد العلمية فقد بلغ عددها (٥٤) معهدا منتشرة في أنحاء المملكة.

جامعة الملك فيصل، جاءت فكرة إنشاء الجامعة بالمنطقة الشرقية تحقيقا لفكرة نشر الجامعات في كل مكان بالمملكة، وتوزيعها جغرافيا بحيث تصل إلى كل

التجمعات السكانية، فضلا عن مجاورة المنطقة لدول الخليج الشقيقة، وما تستطيع الجامعة أن تقدمه من فرص التعليم العالي في تلك المنطقة. وقد تم إنشاء الجامعة في ١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م وقد تقرر أن يكون مقر الجامعة الرئيسي في مدينة الهفوف بمنطقة الأحساء، على أن يكون لها فرع في الدمام.

جامعة الإمارات العربية المتحدة، تم افتتاح الجامعة عام ١٩٧٧م، وكانت تضم أربع كليات هي: الآداب، والعلوم، والتربية، والعلوم الاقتصادية والإدارية، وفي عام ١٩٧٨م تم افتتاح كلية الشريعة والقانون، وفي عام ١٩٨٠م تم افتتاح كلية العلوم الزراعية والهندسية، وفي عام ١٩٨١م أنشئت عمادتا الدراسات العليا والبحوث والنشر العلمي، والانتساب الموجه، وفي عام ١٩٨٦م أنشئت كلية الطب والعلوم الصحية، وفي عام ١٩٩٠م أنشىء مركز التعليم الجامعي الأساسي، ولقد تطور عدد المسجلين في كليات الجامعة من (٥٠٢) طالب وطالبة عند افتتاح الجامعة عام ١٩٧٧م إلى (٨٤٩٦) طلابا وطالبة في الفصل الدراسي الثاني ٩٠(١٩٩١م)[1].

جامعة قطر، يرجع تاريخ التعليم العالي بدولة قطر إلى عام ١٣٩٣هـ - ٧٣/ ١٩٧٤م حيث بدأت الدراسة في كليتي التربية للمعلمين والمعلمات، وفي عام ١٩٧٧م صدر المرسوم الأميري بإنشاء الجامعة، وخلال السنوات الماضية أصبحت تمثل فيها جميع أقسام كلية التربية، وكلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، وكلية العلوم وكلية الشريعة والدراسات الإسلامية في بنية مرنة. وفي عام ١٩٨٠م تأسست كلية الهندسة، كما بدأت الدراسة بكلية الإدارة والاقتصاد عام ٨٥/ ١٩٨٦م وبالكلية التكنولوجية عام ٩٠/ ١٩٩١م.

جامعة أم القرى، بمكة المكرمة تعتبر من أحدث جامعات المملكة من حيث المسمى، تم إنشاء الجامعة في ١٤٠١هـ والتي كانت لبنتها الأولى كلية الشريعة التي أسست عام ١٣٦٩هـ، وفي عام ١٣٧٢هـ أنشئت كلية المعلمين تحت مسمى كلية الشريعة والتربية، غير أنه ما لبث أن استقلت كل كلية على حدة عام ١٣٨٢هـ،

---

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج، دليل الجامعات، المرجع السابق، ص١٣.

وقد اتسعت من كليتين إلى ثمان كليات ومعهد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعهد للبحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، وحوالي عشرة مراكز مساعدة.

جامعة الخليج، هيئة علمية إقليمية مستقلة ذات شخصية اعتبارية اتفقت على إنشائها حكومات الدول المؤسسة لها عام ١٩٨٠م، وقد تولى مكتب التربية العربي لدول الخليج وضع المخطط الأكاديمي للجامعة، وتابع مراحل الإنشاء، ولعل لابرز صفة لهذه الجامعة هي لانها هيئة علمية متميزة وفريدة في أساليب تدريسها ومناهجها وفي نوعية التخصصات العلمية والبيئة والتقنية التي تقدمها لطلابها وفي اهتمامها العميق بالنظرة المستقبلية لمسار العلم والتنمية في دول الخليج العربية.

جامعة السلطان قابوس، تم إنشاء الجامعة بأمر من السلطان قابوس عام ١٩٨٠م ومنذ ذلك التاريخ بدأ العمل في مشروع الجامعة وفي عام ١٩٨٧/٨٦م تم افتتاح الجامعة وقد ضمت حين ذاك خمس كليات وهي: العلوم، والطب، والهندسة، والزراعة، والتربية والعلوم الإسلامية، وبعد عام افتتحت كلية الآداب.

جامعة البحرين، صدر مرسوم بقانون عام ١٩٨٦م بإنشاء وتنظيم جامعة البحرين، وتضمن المرسوم دمج الكلية الجامعية للعلوم والآداب والتربية وكلية الخليج للتكنولوجيا، وانتقال أموالهما وموجداتهما إلى جامعة البحرين، وتضم كليات الآداب، وإدارة الأعمال، والتربية، والعلوم، والهندسة، بالإضافة إلى مراكز اللغة الإنجليزية والحاسب الآلي.

وباستثناء السنوات الخمس الأولى من عمر جامعة الملك عبدالعزيز (جدة)[1] فإن جامعات الخليج العربية كلها حكومية النشأة، والاستمرارية. ولا عيب في أن تنهض الحكومات بمسئوليات التعليم العالي كما تقوم بمسئوليات التعليم العام، ولكن العيب في أن تميل الحكومات إلى النظر إلى الجامعات نظرتها إلى الدوائر

---

(١) قامت جامعة الملك عبدالعزيز عام ١٩٦٧ جامعة أهلية وكان اسمها الرسمي (جامعة الملك عبدالعزيز الأهلية) ولكنها حولت عام ١٤٩١هـ (١٩٧١م) إلى جامعة حكومية.

الحكومية الأخرى.. وهذا يعني (تسييس) الجامعة وهو ما لم تُنشأ له أصلا. إن معاملة الجامعة معاملة الدوائر الحكومية يعني إصابة الجامعة بما يسمى (البيروباثولوجي) أي البيروقراطية المزمنة التي هي أسوأ أنواع البيروقراطية لأنها غاية في ذاتها وليست وسيلة إلى غاية معينة[١].

لقد كان في النشأة المتميزة لجامعة الملك عبدالعزيز (الأهلية في جدة) نافذة رجاء في أن تشهد منطقة الخليج والجزيرة العربية والبلاد العربية عموما ميلاد نمط جديد من الجامعات.. نمط حر من إشراف الحكومة عليه حرية تتوفر معها مناخات العمل العلمي بعيدا عن الهاجس السياسي والقلق من غضب السلطة السياسية أو التضامن في استرضائها[٢].

ولعل في استقصاء الخطوات الأولى التي قادت إلى قيام هذه التجربة الفريدة والمحترمة في العالم العربي ما يطرح رؤية أصيلة في الغرض من إنشاء الجامعات في دول الخليج والعالم العربي يجللها ماض حضاري ضخم ويقعدها حاضر مثقل بالأعباء.

كان الدافع الأول من وراء التفكير في إنشاء جامعة أهلية في المنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية (الحجاز) أواسط الستينيات هو شعور الحجازيين بأن بيئاتهم الثقافية المتميزة لا بد أن تستوفي أسباب كمالها ونمائها بمؤسسة علمية وجامعية ترفد مصادر إمكاناتها الثقافية الأخرى من معاهد التعليم العام والتعليم العالي والصحافة والمكتبات العامة والخاصة، وكان في مكة المكرمة مؤسستان تعليميتان تحمل كل منهما اسم الكلية هما كلية الشريعة (١٣٦٩هـ - ١٩٤٩م) وكلية المعلمين (١٣٧١هـ - ١٩٥١م) ولكنهما لم تكونا ذاتي كيان جامعي[٣] إلا بدءا من الستينيات عندما بدىء بتعيين أعضاء هيئة تدريس فيهما من حملة

---

(١) حسن الإبراهيم، نظام المقررات وأهداف التعليم الجامعي في الكويت، الحلقة الدراسية حول نظام المقررات والسياسات التعليمية في جامعة الكويت فبراير ١٩٧٥.

(٢) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج العربي، الكويت: شركة الربيعان للنشر، ١٩٨٤م، ص٣٣.

(٣) عندما قامت جامعة الملك عبدالعزيز الأهلية ألحقت بها هاتان الكليتان ولكنهما سرعان ما فصلتا عن الجامعة لتصبحا نواة لقيام (جامعة أم القرى) في مكة المكرمة.

الدكتوراه. غير أن هاتين الكليتين كانتا على ما يبدو دون حدود الطموح الحجازي إلى مؤسسة علمية أكبر تليق بمهبط الوحي ومطلع نور الإسلام وتقود حركة الإنماء العلمي الاقتصادي.

كان عصر الازدهار الجامعي قد بدأ فعلا في المملكة العربية السعودية جامعة الرياض كانت قد أفتتحت عام ١٩٥٧م تلتها كلية الهندسة في المنطقة الوسطى وكلية للبترول والمعادن في المنطقة الشرقية. أما في المنطقة الغربية من المملكة فقد كانت هناك كليتا التربية والشريعة في مكة المكرمة. وكان يقابل هذا الواقع... واقع ثقافيه آخر.. ثلثا خريجي التعليم الثانوي في المملكة كانوا يأتون من المنطقة الغربية وحدها على حين كان يأتي الثُلث الآخر من سائر مناطق المملكة. وقد وجدت لجنة الخبراء الاستشاريين لجامعة الملك عبدالعزيز في هذه الحقيقة مبررا قويا لاستحداث هذه الجامعة الجديدة فقالت في تقريرها الختامي أنها «مقتنعة تمام بوجود حاجة ملحة إلى جامعة أخرى في المملكة وبضرورة تأسيس هذه الجامعة بدون تأخير. فإن النمو السريع في حركة التعليم الثانوي وأعداد خريجي المدارس الثانوية لظاهرة في الإحصاءات التي تصدرها وزارة المعارف تبين بصورة قاطعة الحجة إلى مثل هذه الجامعة. وإذا علمنا أن أكثر من ثلاثة أخماس هؤلاء الخريجين هم من المنطقة الغربية وأنه جرى في السنوات الأخيرة تأسيس جامعة الرياض وكلية الهندسة في المنطقة الوسطى وكلية البترول والمعادن في المنطقة الشرقية.. فهمنا الحاجة إلى إقامة معهد للتعليم العالي في المنطقة الغربية وفي جدة بالذات التي تعتبر المركز السكاني والتجاري في تلك المنطقة»[١].

تمثلت الخطوة الأولى باتجاه تحقيق فكرة الجامعة في إفلاح الدعاة إليها عام ١٩٦٥م بتجميع صفوة من رجال المنطقة المعنيين بشئون العلم والثقافة تشكلت منهم «هيئة تأسيسية» للجامعة.

على أن اللجنة آثرت - في جو الطموح العام الذي كان يحيط مشروع حماة الملك عبدالعزيز - أن تذكر تذكيرا لطيفا بوجوب اجتناب استعجال الأشياء فنصحت بالعمل

---

(١) تقرير لجنة الخبراء الاستشاريين مرفوعة إلى الهيئة التأسيسية لجامعة الملك عبدالعزيز الأهلية، ص ٨... في ٦ ذي القعدة ١٣٨٥هـ الموافق ٢٥ فبراير ١٩٦٦، جدة: شركة المدينة للطباعة والنشر.

المثبت والتمهمل موجهة اهتمام المسئولين عن الجامعة الجديدة إلى أن الجامعة الحقيقية لا تقوم بين عشية وضحاها بل تقتضي عملا يمتد إلى عشرات السنين(١).

وفي عام ١٩٦٧ استقبلت جامعة الملك عبدالعزيز الأهلية الوجبة الأولى من طلبتها وكان قد اتفق أن تكون جامعة للصفوة من أبناء المملكة وأن يأتي قسم من تمويلها في صورة(منحة) من الحكومة المركزية في الرياض. وكانت سنواتها الأولى نموجا للعمل المبدع الذي يقوم به الناس من أجل أنفسهم. وكان مؤملاً أن يضرب نجاح الجامعة المثل الطيب للناس في حمل مسئولياتهم وضمان حريتهم في التماس سبل الارتقاء بحياتهم العقلية والاجتماعية من دون أن يُملي عليهم نمط معين من النماء الفكري خاضع في توجيهه وتفصيلاته للمؤسسة السياسية.

كذلك كان مأمولاً أن يخلق وجود الجامعة «الأهلية» حالة للتنافس والمقارنة في العمل العلمي بين المؤسسات الحكومية وغير الحكومية ومعرفة نوع جديد من العمل الجامعي توفره المناخات الخاصة والمميزة لجامعات الصفوة وما أحوجنا إليها في العالم العربي. غير أن الأحلام لا تتحقق دائماً بالصورة التي يحملهابها السبّاقون إليها. ففي عام ١٩٧١ فقدت جامعة الملك عبدالعزيز (الأهلية) كيانها الخاص وسيادتها على إجراءاتها وتراتيبها في قبول طلبتها وتدريبهم لتصبح جامعة حكومية عامة(٢).

تلك هي بدايات نشأة الجامعات في المملكة العربية السعودية التي بدأت بها أول جامعة في دول الخليج العربي. ولكن يبنغي للتجديد الجامعي الجيد أن يراعي مبدأ خصوصية الحالة الجامعية المعينة، ذلك أننا ننطلق من فكرة أن كل جامعة تشكل حالة نوعية خاصة متفردة، فالتجديد وبدايات النشأة الأولى الذي نجح في حالة جامعة ما أو في بلد ما قد لا ينجح مع جامعة أخرى وفي بلد آخر(٣).

فينبغي إن مراعاة الظروف الخاصة بكل جامعة والبيئة الإنسانية والاجتماعية التي تقوم فيها(٤).

---

(١) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي، مرجع سابق، ص ٤٢.
(٢) محمد جواد رضا «الإصلاح الجامعي، مرجع سابق، ص ٤٣.
(٣) عزمي قرني، «التجيد الجامعي»، ندوة جامعة الكويت مرجع سابق. ص ٩٩.
(٤) المرجع السابق، ص ٩٩.

إن هذا الموقف هو رفض ضمني لتوهم إمكان استيراد النموذج الجامعي. وإذا كانت فكرة الجامعة تنطبق على الأزهر وعلى السربون وعلى هارفارد وعلى جامعة الكويت، فإن لكل جامعة ذاتيه خاصة وظروفا مختلفة. إن توهم استيراد النموذج حيث يراد أن تكون جامعاتنا صورة من الجامعات الغربية تحت دعوى التقدم. إن علينا أن نعترف أن المبدأ الذي يغذي حركة الجامعات العربية منذ نشأتها، وهو مبدأ اللحاق بالجامعات الغربية. إن العقل يقول: الحقوا بالغرب، ولكن بغير تقليد أعمى، والحقوا به كوسيلة لدفع ضره وليس كغاية في ذاته، نستفيد بروح الفكرة والنظام وعلينا أن نكيف الفكرة وفق ظروفنا وإمكاناتنا. حيث أن طلابنا يختلفون عن طلابهم، وإمكاناتنا لا تعادل امكاناتهم، وغاياتهم مختلفة عن غايتنا.

إن التجديد الجامعي هو ذلك الذي يقوم على بناء نظام معرفي جديد، وعلى هذا فإن الهدف لا يصبح مجرد نقل معرفة الغرب، ولا تنقية معرفة الماضي في الميادين ذات الاهتمام المستمر، ولا حتى مجرد إنتاج معرفة على ذات الأسس الغربية. وإنما هو خلق نظام عربي شامل من أوله إلى آخره، وبما يشمل مبادىء جديدة في النظر إلى الطبيعة الإنسانية ومناهج البحث والأطر القيمية الأخلاقية الموجهة توجيها عقليا مناسبا في إطار الهوية الخاصة بكل جامعة وكل دولة في المنطقة حتى نصل أخيرا إلى الثقافة العربية الإسلامية الجديدة الشاملة التي نريد لها أن نسهم جميعا في تشييدها على أساس التعدد والتوحد معا والخصوصية والتوافق في نفس الوقت.

وصارت الجامعة تطالب بتدريب القوى البشرية لمواجهة عالم سريع التبدل في وسائل الانتاج التكنولوجية. وفي كل المجتمعات الحديثة كان الضغط يتعاظم على الجامعات أن توسع من حجم القبول وإتاحة فرص التعليم العالي لقطاعات اجتماعية كانت محرومة منه حتى الآن. «كذلك كانت هنام مطالبة قوية بأن تكتسب الجامعة(مضامين اجتماعية) ملائمة لروح العصر وحقوق الإنسان، وذلك عصمة للجامعة من الانعزال عن مشاكل المجتمع الحديث وأزماته»[1].

بعد هذا العرض التاريخي لنشأة الجامعات الخليجية، يجدر بنا أن نتعرف على أهدافها الحالية.

---

(١) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي، مرجع سابق، ص ٧.

الباب الثاني:
أهداف التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي

وظيفة الجامعة:

بين الوظيفة والهدف تداخل يمكن توضيحه بأن الهدف غاية منشودة، يتضمن استرتيجيات ورؤى محددة، والوظائف تترجم هذا الهدف في شكل أدوار تقوم بها المؤسسات التعليمية.

ويرى المصري حنورة أن هدف الجامعة: هي رعاية الإنسان وخدمة المجتمع والرحيل إلى المستقبل[1].

قد يرى البعض إن الجامعة لها وظيفة اجتماعية واحدة، حتى على الرغم من اختلاف وجهات النظر، ما بين ذاهب إلى أن على الجامعة أن يكون همها الأساسي وهدفها الرئيسي هو البحث الأساسي من أجل الوصول إلى القوانين والنظريات التي تفسر ظواهر الكون والحياة والإنسان[2].

ولا يخفي على المتتبع لهذه الطروحات في النظر إلى الجامعات الخليجية وأهدافها أن يلاحظ أنها من وجهة تمثل طموحات قد لا تكون بالضرورة جزءاً من الإدراك الفلسفي لمعنى الجامعة وطبيعة عملها[3].

ويشكو البعض من «غياب وضوح الأهداف في رسالة الجامعة على جميع المستويات؛ فلس هناك اتفاق موثق وواضح لرسالة الجامعة وكيفية الإيفاء بأغراضها»[4].

تستطيع الجامعات الخليجية الوفاء بقسطها من الأهداف في عملية التنمية بأداء المهام التالية:

---

(١) والمصري حنورة، تعليق، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ٦١.
(٢) نفس المرجع، ص ٦١.
(٣) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج، الكويت: مرجع سابق، ص ٢٥٤ - ٢٥٧.
(٤) عبدالله يوسف الغانم، الجامعة والمؤسسات، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ٤٣٤.

١ - نشر الفكر العملي في المجتمع الخليجي.

٢ - تجويد التعليم الجامعي. و«إعداد الخريجين في مجالات الأعمال التي قد تضطر بعض الدوائر الحكومية أو المؤسسات الأهلية إلى تنظيم دورات تدريبية لإعادة تأهيل هؤلاء الخريجين[١].

٣ - الجامعة الخليجية والتطوير الاقتصاد: تتم عن طريق إعداد القادة الصناعيين. وعن طريق تنوع برامجها الدراسية لتخريج الخبراء الذين تحتاج إليهم في جميع وجه الحياة[٢].

ورسالة جامعة الكويت وأهدافها في المدى البعيد، كما جاءت في الخطة الخمسية الأولى لجامعة الكويت (٩٠/ ٩١ - ٩٤/ ١٩٩٥م)[٣]، التركيز على نوعين من التعليم الجامعي، هما توفير مجالات المعرفة لذاتها وإعداد الثروة البشرية للبلاد من خلال خلق برامج عملية تناسب احتياجات سوق العمل.

يرى قرني: للجامعة هدفان جوهريان، على الأقل، وهما التدريس والبحث، ولا تدريس جيد بغير بحث علمي متميز وممتد. والحق أن التأكيد على جوهرية البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس أمر حديث نسبيا، بسبب سيطرحه النموذج القديم لدور الجامعة على العقول[٤].

ومن ثم القدرة على التجديد في أهداف العملية الجامعية أحد المقاييس الهامة في تقويم الأداء التعليمي بالجامعة، حيث لوحظ أن الأهداف السائدة في العملية التعليمية الجامعية تكاد تنحصر في الجانب المعرفي، وقليلا ما تتناول الجانب المهاري، وكثيرا ما تهمل الجانب القيمي، لذلك فإن تخطيط المناهج الجامعية ينبغي أن يستفيد من التصنيفات العلمية للأهداف، إذ وضع أهداف للعملية التعليمية

---

(١) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج، الكويت: مرجع سابق، ص ٢٦٩ - ٢٧٤.

(٢) عبدالله الحمر، العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج، وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية، مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض ١٩٨٣، ص ١٤٥.

(٣) الخطة الخمسة الأولى لجامة الكويت للسنوات ٩٠/١٩٩١ - ٩٤/١٩٩٥، مكتب مساعد مدير الجامعة للتخطيط، مايو ١٩٩٠م.

(٤) عزمي قرني، التجديد الجامعي، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ٩٩.

سيجعل من السهل اختيار محتوى برامج الدراسة الجامعية ومضمونها والحكم عليها من حيث وفاؤها بهذه الأهداف بصورة عامة حيث يمكن تصنيف الأهداف على النحو التالي:

١ - أهداف معرفية.

٢ - أهداف مهارية خاصة بالمهارات التي يتطلبها العمل، وذلك في إطار من المرونة التي تسمح للطالب بالتكيف مع متغيرات سوق العمل.

٣ - أهداف وجدانية أخلاقية أو قيمية، تتمثل في ترسيخ القيم الدينية، وقيم الولاء للوطن، وقيم الموضوعية، والأمانة العلمية، إلى جانب الاهتمام ببناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم الذاتي حتى يتمكن الطالب من مواصلة التعليم مدى الحياة ليلاحق التفجر المعرفي الحالي[1].

مما تقدم يجعلنا نضع هذه الأبعاد لتقويم أهداف الجامعات الخليجية على النحو التالي:

أهداف جامعات الخليج دراسة تحليلية

في عرضنا لأهداف جامعات الخليج سوف يتم تحليلها وتناولها في ضوء معايير منها:

١ - ما تضمنته من وظائف للجامعة: إعداد الكوادر - البحث العلمي - خدمة مجتمع.

٢ - الأبعاد المعرفية، والوجدانية، والمهارية التي تتضمنها.

٣ - ما تقدمه وفق حاجات المجتمع، وما تنشده في خريجيها.

٤ - البعد الجغرافي: وطني - خليجي - عربي - إسلامي - عالمي.

---

(١) عبدالفتاح جلال، تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل، دراسة غير منشورة، قدمت إلى مؤتمر التعليم الجامعي بين الحاضر والمستقبل، القاهرة: جامعة القاهرة، ١٩٨٩.

٥ - العبد الزماني: الماضي - الحاضر - المستقبل.

٦ - معايير أخرى: الوضوح - الترتيب - الشمول - متطلبات العصر.

نحن نعلم أن هذه الأهداف بعضها قد صيغ منذ فترة تبلغ أكثر من ٣٠ عاما وأخرى وضعت منذ ١٢ عاما. فنحن في حاجة إلى إعادة النظر في مثل هذه الصياغات لما نحن مقدمون عليه من تغيرات عالمية، نريد دخول القرن الحادي والعشرين بأهداف واضحة تناسب روح العصر ومتطلباته.

أولا: الأهداف في ضوء وظائف الجامعة(١):

تحددت في كثير من الدراسات كما أشرنا وظائف الجامعة الثلاث هي: إعداد الكوادر اللازمة لخدمة كافة قطاعات الإنتاج والمؤسسات في المجتمع، وكذلك القيام بالبحث العلمي، وأيضا خدمة المجتمع.

١ - إعداد الكوادر - عند استعراض الأهداف وتحليل مضمونها نجد أن:

كثير من الجامعات قد حددت، ونصت صراحة على أهمية هذه الرسالة للجامعة وجاءت بصياغات مختلفة مثل جامعة الإمارات صياغتها للأهداف عامة مثل عبارة: «المساهمة في تنمية الكوادر البشرية»، وجامعة السلطان قابوس تنص على: «إعداد أجيال مؤهلة... إعداد شباب..» ولكن هناك بعض الجامعات مثل جامعة البحرين، والكويت، وقطر قد نصت صراحة على: «إعداد المتخصصين الفنيين»، وجامعة الخليج تركز على: «إعداد وتكوين الجامعيين المتخصصين». أما الجامعات الأخرى مثل الملك عبدالعزيز، والملك فهد، والإمام محمد بن سعود، وكليات البنات فكانت الأهداف أكثر تحديدا لنوعية الخريجين، مثل: «إعداد المدرسين...»، «إعداد مدرسات...»، «إعداد علماء متخصصين في العلوم

---

(١) سوف نعرض الأهداف في كل الجامعات من خلال، مرجع مكتب التربية العربي لدول الخليج، دليل الجامعات في دول الخليج العربية، ط ٥د الرياض: كتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣، صفحات مختلفة تناولت أهداف كل جامعة. (انظر نصوص الأهاف، في ملاحق البحث).

الإسلامية». . ، «دعم القطاعات الوطنية خاصة في مجال البترول والمعادن». وجامعة الملك سعود الوحيدة التي لم تحدد أو تذكر في أهدافها هذه الوظيفة.

٢ - البحث العلمي - وهي الوظيفة الثانية للجامعة:

نجد أن جامعتي الملك سعود، وقطر لم تشيران من قريب أو بعيد لهذه الوظيفة، وباقي الجامعات الخليجية أكدت عليها وكانت أكثر تركيزا على هذا الجانب، جامعة الخليج «في فقراتها ٣، ٦، ٧، ٨، ٩» وقد تنوعت الصياغات بشكل بين العمومية والتخصيص مثل قولهم: «إجراء البحوث. . . إجتذاب علماء وباحثين. . . مساهمة في مشروعات البحث». وفي جامعة الكويت تؤكد الأهداف على «رعاية البحوث العلمية». وكليات البنات تركز على: «تنمية روح البحث العلمي». وجامعة الملك فيصل تناشد «التوسع في البحث العلمي». والجامعة الإسلامية تدعو إلى «إعداد البحوث» وجامعة الملك عبدالعزيز، ترى أن تطوير المجتمع يأتي عن طريق «إجراء البحث». وجامعة السلطان قابوس تركز على «البحوث الخاصة بالبيئة العمانية. . . واعتبار البحث العلمي أداة فعالة». نظرا لطبيعة كل جامعة من حيث نوعية الدراسات بها فقد تحددت نوع البحوث المطلوبة التركيز عليها فمثلا في جامعة الإمام ركزت أهدافها على: «العناية بالبحوث الإسلامية. . . بحوث الفقه». وبعض الجامعات قصدت بكلمة «البحوث» كلمة «دراسات»، فجامعة الملك فيصل تؤكد على «العناية بالدراسات الإسلامية» وجامعة الملك فهد تشير إلى: «العناية بالبرامج التعليمية والبحثية». غير أن جامعات الإمارات، والملك سعود، وقطر، لم تذكر في أهدافها هذه الرسالة الهامة لدور الجامعة.

٣ - خدمة المجتمع - وهي الوظيفة الثالثة للجامعة:

رغم أهمية هذا الجانب لم تنص كثير من الجامعات صراحة في أهدافها على هذه الوظيفة فجامعات، الملك سعود، والجامعة الإسلامية، والملك فهد، والملك عبدالعزيز، والإمام، وأم القرى. غير أن هناك جامعات أشارت بشكل غير مباشر إلى هذا الجانب مثل جامعة الملك سعود بصياغة عامة مثل: «تفاعل دائم مستمر مع المجتمع السعودي». وجامعة الملك فهد أكدت على: «دعم القطاعات الوطنية».

وكليات البنات تنص على «أن تسهم في تقدم المجتمع السعودي»، وجامعة الإمام تشير إلى «تلبية حاجات البلاد الإسلامية إلى تخصصات». . وباقي الجامعات - خاصة جامعة السلطان قابوس - أكدت على «تطوير المجتمع والمحافظة عليه. . السعي إلى خدمة المجتمع العماني وتطويره. . . خدمة البيئة والمجتمع. . .».

ثانيا: الأهداف من حيث شمولها للأبعاد المعرفية والوجدانية والمهارية:

١ - **الجانب المعرفي**: نظرا لأن أهداف الجامعات لم تصاغ بصورة إجرائية، فإن كثير منها لم يبرز الجانب المعرفي صراحة، إلا قليلا، فنجد جامعة الخليج تركز على: «تطوير المعرفة. . . العناية بالثقافة». وجامعة البحرين تؤكد على: «تحصيل المعارف. . . وأصول المعرفة». وجامعة الملك عبدالعزيز تشير إلى: «تقديم العلم والمعرفة» جامعة الملك فيصل تؤكد على: «تقدير العلم والمعرفة. . . ومجالات المعرفة». وجامعة السلطان قابوس تركز علي: «الاهتمام بالمعارف الفكرية.». . وجامعة الملك سعود تسعى إلى «تطوير المعرفة». وجامعة الكويت تعتني بـ «الثقافة ونشر المعرفة. . . وإعداد المتخصصين والفنيين في فروع المعرفة». . . وبعض الجامعات يركز على المعرفة المتخصصة في مجال ما؛ فجامعة الملك فهد تهتم بـ «المعرفة في حقل البترول والمعادن». وباقي الجامعات غاب عنها هذا الجانب مثل: جامعة الإمام، وجامعة أم القرى، وكليات البنات، وجامعة قطر.

٢ - الجانب الوجداني - الخاص بالقيم والولاء والانتماء للوطن:

نحن نستعرض نصوص الأهداف التي صيغت في صراحة ووضوح، نجد أن نصيب البُعد الوجداني قليل. بل قد اختفى من أهداف جامعة الإمارات، والملك سعود، والملك عبدالعزيز، والإمام، والملك فيصل، وأم القرى، وقد ذكرت أهداف جامعة البحرين الجانب الوجداني في صيغة: «. . . المزود بالقيم. . . القيم الرفيعة». وجامعة الخليج تدعو إلى «ترسيخ القيم. . والأخلاق». وجامعة الكويت تؤكد على «غرس القيم». وجامعة الملك فيصل

تدعو إلى: «غرس روح الإسلام... الإخلاص في العبادة»، أما جامعة الملك فهد فتؤكد على «تعميق إيمان الطلاب»... كليات البنات تشير إلى: «ربط الطالبة بالتراث.. حب المكتبة».. وجامعة قطر تشير في عمومية إلى: «... توثيق الروابط». غير أن جامعة السلطان قابوس كانت أكثر تأكيدا على هذا البُعد متمثلا في النصوص التالية: «ترسيخ الإيمان بالله... الولاء للوطن والسلطان... تأكيد الهوية العمانية... الالتزام بالنهج الإسلامي... القيم الأخلاقية».

٣ - **الجانب المهاري**: نصيب هذا الجانب في الأهداف ضئيل للغاية حيث إنها صيغت بشكل عام، ولا يمكن أن يتم وضع أهداف تفصيلية للعمل الذي تقوم به الجامعة، فجاءت الصياغة عبارة عن شتات من الألفاظ تقترب إلى حد ما من البُعد المهاري، فنجد في أهداف جامعة البحرين تركز على: «تبادل الخبرات»... إجراء البحوث». وجامعة الملك سعود تؤكد على «أداء أعمالهم بكفاءة... إقامة معارض». والجامعة الإسلامية تركز على «تجميع التراث... ترجمة البحوث». وجامعتي الملك عبدالعزيز، والملك فيصل أكدتا على «النهوض بالنشاط الرياضي». وباقي الجامعات لم تهتم بهذا النشاط مطلقا مع أنه هام لشباب الجامعة وشغل وقت فراغهم وبناء أجسامهم بناءا صحيحاً.

ثالثا: ما تعده أهداف الجامعة للوفاء بحاجات المجتمع، وما تنشده في خريجيها:

نقصد بذلك ما تركز عليه الأهداف للوصول بالمجتمع إلى غايات محددة، وما تركز عليه الجامعة ليفي بمتطلبات المجتمع وحاجاته، فنجد أن الجامعات الخليجية تسعى إلى التأكيد على مفاهيم - نصت عليها الأهداف - منها: «التنمية»، «التطوير»، «النهوض»، «المحافظة على المجتمع». فجامعة الخليج تسعى إلى: «بناء المجتمعات الخليجية». وجامعة الملك سعود تؤكد علي: «تفاعل دائم ومستمر مع المجتمع السعودي»، وكليات البنات تركز على: «أن تسهم علما وفكرا في تقدم المجتمع السعودي». وجامعة السلطات قابوس تهتم بـ: «المحافظة على الهوية

العمانية... والقيام بدور فعال في خطط التنمية... الارتقاء بالمستوى الثقافي والمعيشي للمجتمع العماني». فكانت جامعة السلطان قابوس من أكثر الجامعات وضوحا وتحديدا في صياغة أهدافها بتحديد شكل المجتمع المنشود. وهناك جامعات تحدد شكل الوظيفة التي تنشدها للمجتمع في شكل خدمة عامة تقدمها، كما نصت عليها أهداف جامعة الخليج بعبارة: «تنظيم الخدمات المجتمعية... الخدمة العامة».. وبعض الجامعات مثل الجامعة الإسلامية، وأم القرى توجهت بأهدافها إلى المجتمع الإسلامي عامة حين أكدت على: «... التي يحتاج إليها المجتمع الإسلامي عامة.. تلبية احتياجات البلاد الإسلامية..» وباقي الجامعات لم يرد فيها نصا عن صورة المجتمع المنشود وما تريده الجامعة لهذا المجتمع، من هذه الجامعات، جامعة الملك فهد، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة أم القرى، جامعة قطر.

أما مستوى الخريج وما تريد الجامعة أن يصل إليه، فإن الأهداف قد تباينت في ذكر ذلك ما بين العمومية ممثلة في جامعة الإمارات التي تذكر: «تنمية الموارد البشرية... خدمة الإنسان». وجامعة أم القرى تزيد في العمومية إلى «إعداد مواطنين»... وكما سبق أن أشرنا، بجانب وظيفة الجامعة في إعداد الكوادر وما ورد في الأهداف بشؤن ذلك الجانب، نريد معرفة سمات الشخصية التي تريد أن تخرجها الجامعات، فبعض الجامعات حددتها بدقة مثل كليات البنات حيث تنص أهدافها على: «إعداد وتربية الفتاة تربية إسلامية... زوجة.. وربة بيت.. وأم، وعالمة ومربية.. العمل على تكوين الشخصية العلمية... تنمية روح البحث.. المناقشة الحرة». وقد أشارت أيضا جامعة الملك فهد إلي «تعميق إيمان طلابها المسلمين.. وضع برامج بحثية وتدريبية للطلاب... تؤكد في نفوسهم التقدير الوافر...» وجامعة الكويت حددت أيضا خصائص مطلوبة للخريج، حين ركزت على: «تكوين الشخصية العلمية... الحوار والمشاركة... غرس القيم العربية والإسلامية». وجامعة البحرين أكدت علي: «إعداد الإنسان المودة بالقيم.. والاستقلال الفكري... المبادرة الشخصية عند الطلاب». كما تطرقت

إلى ذلك جامعة الخليج حين أشارت الأهداف إلى: «تكوين الجامعيين على المنهاج التربوي والأخلاقي... إعداد الباحثين» وقد حددت جامعة السلطان قابوس، بشكل واضح، في أهدافها نمط الشخصية العمانية التي تعدها الجامعة، في تأكيدها على: «إعداد أجيال مؤهلة تعي تراث أمتها... الإسلامي.. ترسيخ إيمانها بالله والولاء للوطن والسلطان.. تنمية الصفات الإيمانية في الشخصية العمانية... الحرص على الالتزام بالنهج الإسلامي والعلمي في الحياة... تعويدهم الاعتماد على النفس.. الاستعداد المستمر لخدمة الوطن».

رابعا: البُعد الجغرافي «الوطني - الخليجي - العربي - الإسلامي - العالمي).

١ - **البُعد المحلي** (الوطني): لم تنص الأهداف في كثير من الجامعات على تحديد كيان المجتمع الذي تعمل فيه وتسعى إلى ترقيته فبعض الجامعات مثل جامعة البحرين المحت إلى دولة البحرين بكلمة «الوطن». وأشارت جامعة الملك سعود إلى «المجتمع السعودي». وجامعة الملك فهد ذكرت المملكة (السعودية... المملكة.. السعودي). وكذلك في أهداف كليات البنات تكرر خمس مرات كلمات «المملكة ... المجتمع السعودي... سعودية»، أما جامعة السلطان قابوس فكانت دائما أهدافها شاملة جيدة فقد تضمنت التركيز وإبراز كيانها والاهتمام بشئونها الخاصة أولا، كما جاء في نصوص الأهداف، من عبارات تؤكد على: «الوطن والسلطان... الشباب العماني.. المجتمع العماني.. الشخصية العمانية... البيئة العمانية..».. وتكرر ذلك أكثر من سبع مرات في مضمون الأهداف الثمانية للجامعة.

٢ - **البُعد الأقليمي** (الخليجي): الملفت للنظر أن كلمة «خليج» لم تذكر سوى في أهداف جامعتي الكويت، وجامعة الخليج لكون الأخيرة أقيمت من أجل أبناء الدول الأعضاء، وقد أشارت في أهدافها بذكر عبارة «دول الخليج» مرتين، وعبارة «الدول الأعضاء» خمس مرات في بنود أهدافها

التسع. فهذا الجانب يحتاج إلى المزيد من التأكيد، حيث إن الجامعات الخليجية تنظم تحت لواء «مجلس التعاون لدول الخليج العربية».

٣ - **البُعد القومي** (العربي) متمثلا في عبارة «الوطن، أو العالم، أو الدول العربية»؛ لقد غاب هو الآخر حيث جاء ذكر هذا البُعد كصفة لكلمات منها «القيم العربية»، «التراث العربي»، «الجامعات العربية»، «الحضارة العربية»، «اللغة العربية»، «الصفات العربية»، وقد تم ذُكرها في أربع جامعات خليجية هي: (جامعة الكويت - الملك سعود - السلطان قابوس - جامعة قطر). أما المفهومات الثلاثة (الوطن العربي)، أو (العالم العربي) أو (المجتمع العربي)، فقد ذكرت في ثلاث جامعات هي: جامعة البحرين، وجامعة الخليج، وكليات البنات فقط.

٤ - **البُعد الإسلامي** (العالم الإسلامي): هو الآخر لم يذكر إلا كونه صفة للدين الإسلامي، أو الروح الإسلامية.. ولكن كمجال أقليمي وكيان مهمم،؛ فقد ذُكر في أهداف أربع جامعات هي جامعة الملك سعود ذكرت عبارة «الجامعات الإسلامية»، وجامعتي الإمام، وأم القرى ذكرنا عبارة «البلاد الإسلامية»، وكليات البنات ذكرت صراحة في أهدافها عبارة «العالم الإسلامي». ومن ثم المجال الوطني الإسلامي قد ندرت الإشارة إليه.

٥ - **البُعد العالمي**: قد تناولت كثير من الجامعات الخليجية هذا الجانب من حيث كونه هام للاتصال بالجامعات الأخرى العربية والإسلامية، فذكرت ذلك صراحة جامعة الخيج عبارة «الجامعات الأجنبية». وجامعة الملك فهد ذكرت عبارة «جامعات العالم»، وجامعتي البحرين والسلطان قابوس ذكرتا عبارة «الهيئات العالمية»، أما جامعتي الملك سعود، وقطر فذكرتا كلمة «الدولية». وقد تطرقت جامعة السلطان قابوس وكليات البنات والجامعة الإسلامية إلى البُعد: «الإنساني» من حيث حاجات إنسانية، أو تقدم الإنسان والحضار الإنسانية، وهذا شيء جيد في الأهداف.

خامسا: البعد الزماني: (الماضي - الحاضر - المستقبل)

يتمثل البُعد الماضي في إحياء (التراث) والحضارة الإسلامية: فقد ركزت ونصت أهداف معظم الجامعات الخليجية على التراث والحضارية الإسلامية، ولكن كلمة التراث لم ترد في نصوص جامعة الملك فهد، والملك فيصل، والملك سعود، وأم القرى، وذُكر التراث أكثر من مرة في نصوص أهداف كليات البنات، وذكرت الأهداف البُعد الماضي كما جاءت بنصوصها في أهداف جامعة البحرين لتؤكد: «العناية بالحضارة الإسلامية، الأصالة العربية ونشرها»، وجامعة الكويت بعبارة «التراث المعرفي الإسلامي.. دراسة الحضارة الإسلامية»... وجامعة قطر حين ذكرت «الحفاظ على عناصره الإسلامية.. الأصيلة وتراثه العريق». وقد ذكرت جامعة الإمارات عبارة «حفظ التراث». وهذا شيء هام يجب التركيز عليه والاهتمام به كثير وإبرازه عند صياغة الأهداف.

الحاضر: يمثل عمل الجامعة الحالي وقد ركزت الجامعات كثيرا على هذا الجانب بشكل كبير فكل صياغاتها تدور حول «تحصيل العلوم والقدرات التقنية... القيام بالبحوث» هذا ما ورد في أهداف جامعة البحرين. وجامعة الخليج تقول «تبادل الخبرات مع الجامعات... اجتذاب العلماء... إقامة المؤتمرات». وجامعات الملك فهد، والملك فيصل، والملك عبدالعزيز، تنص على «توفير أسباب التعليم...» وجامعة السلطان قابوس وجامعة الكويت تؤكدان على «وتوثيق الروابط، والقيام بالبحوث والدراسات ورعايتها» وتزيد على ذلك جامعة السلطان قابوس بتأكيدها على: «القيام بدور مباشر وفعال في خطط التنمية ..» وهذه الجوانب من المهام المناطة بالجامعة بشكل مباشر وملحوظ في الأداء اليوم لها.

المستقبل: لقد أغفلت الجامعات هذا البُعد ولم تضع إلا إشارات نحو «التنمية»، «الخطط»، وذكرت جامعة البحرين عبارة «تنمية التقنية»، وجامعة الكويت ذكرت «التطور العلمي... ومواجه التطور». وكذلك جامعة أم القرى أشارت إلى «متطلبات الحياة المتطورة». ولكن بشكل يقترب من التطلع المنشود

لاستقراء المستقبل فقد أشارت جامعة الملك فهد إلى «مواجة التحديات»، وكانت أهداف جامعة السلطان قابوس أكثر دقة وتحديدا حين نصت على: «التنبؤ بالظواهر الاجتماعية». ومن ثم هذا الجانب يجب الاهتمام به ليس فقط مواجه المستقبل. بل المشاركة في صنع هذا المستقبل والتحكم فيه.

في ضور معايير أخرى نستطيع أن نقدم بعض الآراء حول الأهداف منها:

أ - **بين التسطيح والتوضيح**: جاءت نصوص أهداف كثير من الجامعات الخليجية بشكل واضح ومحددة، إلا أن أي حرص لا يخلو من نقص، والكمال لله وحده، من أجل التوضيح نعرض بعض النصوص على سبيل المثال لا الحصر: في أهداف جامعة الملك سعود تنص الفقرة على **«تطور برامج التعليم بهدف تطوير المعارف والعلوم التي تتاح لخريجيها لمساعدتهم في أداء أعمالهم بكفاءة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والوزارات»** هذا النص غامض ويلتبس على القارىء فهمه. فقد نفهم أن الجامعة تقدم دراسات أخرى لخريجيها بعد تخرجهم وهذا الإعداد لكي يساعدهم في العمل في جهات بعينها (تم ذكرها). ألا أن الهدف يقصد شيء آخر هو: أن هذا البرامج يتم تطويرها بحيث يكون الطلاب بعد تخرجهم قادرين عى العمل بكفاءة في.... «والفرق واضح ومن ثم يجب تعديل الهدف إلى «... والعلوم التي تتاح لطلابها، لمساعدتهم بعد تخرجهم في أداء...» وفي جانب العمومية الزائدة نجد هدف ورد في الفقرة السادسة لكليات البنات بنص على «العمل على بعث الحضارة الإسلامية، والتعرف بقادتها وعظمائها، وبيان مركزها في الحضارة الإنسانية ودورها في تقدم الإنسان». هذا الهدف عام جدا وأسلوبه فضفاض، ثم ننظر في آخر الهدف بعد هذا «البعث» الذي لم يحدد كيف يتم، نجد كل ذلك من أجل نتيجة ضئيلة هي «معرفة مكانة الحضارة الإسلامية» التي هي معروفة كالشمس. إذن فالهدف كبير ضخم في بدايته، ثم يؤدي في النهاية إلى نتيجة بسيطة ساذجة. كذلك عبارات مثل: «ربط الطالبة بالتراث الإسلامي» كيف يتم ذلك الربط؟ هذا أسلوب عام غير محدد!

ب - **بين الاقتضاب والإسهاب**: نذكر أمثلة للاختصار المخل تمثل في نصوص أهداف بعض الجامعات. مثلا أهداف جامعة الإمارات العربية المتحدة لم تتجاوز السطور الثلاثة، وهي ناقصة لعدم اشتمالها وظائف الجامعة؛ مثل القيام بإعداد البحوث وغير ذلك. كما أن ذلك أيضا ينطبق على جامعة الملك سعود وجامعة قطر، حيث جاءت نصوص أهدافها عبارة عن فقرة واحدة تحتاج إلى مزيد من التفصيل، وتحديد أكثر لتشمل وظائف الجامعة وأهدافها. وقد جاء أيضا في بنود أهداف جامعة الملك عبدالعزيز فقرة (٣) «إعداد المدرسين»! دون تحديد بما هو مقصود من الإعداد فهل هو مهني أم أكاديمي. أم ثقافي؟ ولأي مستويات مرحلية للابتدائية، المتوسطة، الثانوية؟ كما أن هناك أهداف جاءت مطولة يجب أن تقسم إلى أكثر من هدف على سبيل المثال: الهدف الثامن بجامعة الخليج[١]: يجب أن يقسم إلى: (أ)- المساهمة في تقدم وتطور المعرفة الإنسانية... (ب) إجراء البحوث العلمية الأساسية... (ج) إنشاء الصلات وتوثيقها مع الجامعات العربية والأجنبية... رغم أن الجزء الأخير متضمن في البند التاسع في أهداف الجامعة نفسها.

ج - بين **أهداف زادت، وأخرى غابت**: الأهداف الزائدة التي يمكن الاستغناء عنها، ويمكن أن نستدل عليها تلقائيا من خلال طبيعة عمل الجامعة ووظيفتها، فنجد مثلا: الهدف الرابع في جامعة الخليج الذي ينص على «الاستجابة لحاجات الدول الأعضاء باقامة المؤتمرات والندوات والمعارض العلمية والثقافية والفكرية تحت رعاية الجامعة سواء في مقرها الرئيسي أو خارجه» بهذه الصياغة لا نعتبره هدفا، وبل يدخل في قائمة الأنشطة الداخلية التنظيمية والأعمال العادية التي تقوم بها أي مؤسسة تعليمية. كذلك الهدف السابع في جامعة الخليج أيضا ينص على: «إحتذاب العلماء والباحثين والمفكرين الذين تتفق اتجاهاتهم مع أهداف

(١) مرجع مكتب التربية العربي لدول الخليج، دليل الجامعات مرجع سابق، ص ص ٦٥ - ٦٧.

الجامعة». . . . هذا الهدف يدخل ضمن أهداف فرعية الفرعية في لجان الإعارات والتعيين وليس ضمن أهداف الجامعة المعروف ضمنيا ماذا تريد وكيف تختار؟. هدف آخر ذكر في كليات البنات (الهدف الثالث): الذي يتحدث عن شروط الالتحاق بالكليات للسعوديات وغير السعودية والمنح المخصصة إلى غير ذلك من شروط تفصيلية زائدة لا يجب أن توضع ضمن أهداف الجامعات بل هي شروط تقدمها الجامعة من أجل تنظيم قواعد القبول للدراسة بها.

أما الأهداف التي غابت ولم تذكر في نصوص أهداف الجامعات الخليجية والتي يجب أن نؤكد عليها وهي: الاهتمام بالفائقين، وذوي الحاجات الخاصة. كذلك الأهداف المتعلقة بالاستشارات والتدريب لمؤسسات علمية وتجارية وصحية في المجتمع. كذلك الحديث عن أهمية إعداد الهيئة التدريسية بالجامعة ورعايتها. . أيضا الاهتمام بمفاهيم عالية، منها حقوق الإنسان والحرية والعدالة، والنظام العالمي الجديد، والعولمة، والسلام الاجتماعي وغيرها.

د - **بين منطق الترتيب وأسلوب التركيب**: فمن حيث الترتيب: يجب أن تعرض الأهداف مرتبة منطقيا فنجد مثلا: أهداف جامعة الكويت يجب أن توضع على الترتيب التالي: الهدف الأول ثم الهدف الثالث ثم الثاني لكي تستقيم الفكرة، التي تبدأ بالثقافة الإسلامية والتراث العربي الإسلامي ثم يلي ذلك مباشرة الهدف الثالث «تولي الجامعة دراسات الحضارة العربية والإسلامية. . . الخ». ثم الهدف الثاني. ومن هنا تحتاج بعض الأهداف بجامعات الخليج إلى إعادة ترتيب. مثال آخر الهدف الثالث لجامعة أم القرى يجب أن يكون ترتيبه الثاني. كذلك في أهداف كليات البنات الهدف الثاني يجب أن يحتل المكانة الأولى حيث شمول التربية للفتاة ثم يليه الهدف الأول، الذي يفصّل نوعية الإعداد للفتاة وتربيتها كونها معلمة، ومديرة، . . . وغير ذلك.

أما من حيث التركيب وأطواله: توجد بعض الأهداف تحتاج إلى تقسيم ولا تصلح أن تكون هدافا واحدا مثل: الهدف الرابع في أهداف الجامعة الإسلامية

مسهب ويحتاج إلى أن يكون ثلاثة أهداف وليس هدف واحد، حيث يحتوي على (أ) تثقيف من يلتحق بها من طلاب العلم. . . . (ب) تكوين علماء متخصصين في العلوم الإسلامية. . . (د) حل ما يعرض للمسلمين من مشكلات. . .) هذه نقاط يجب تكون في بتود منفصلة وليس هدف مركب يحتوي على مجموعة من الأهداف والوظائف. أيضا هناك أهداف مكررة تحتاج إلى دمج مثلا في الهدف الثالث والرابع بجامعة الإمام يمكن دمجهما على النحو التالي: (العناية بالبحوث الإسلامية في نطاق الدراسات الشرعية وبحوث الفقه والقانون المقارن والقيام بترجمتها ونشرها. . . وتنظيم. . . .) هكذا يدمجان لأنهما هدف واحد وليس هدفان.

وهناك عبارات يجب أن تحذف من بعض الأهداف لأنها تخلّ بالمقصود من معنى الهدف مثلا في أهداف كلية البنات (الهدف الأول) «الذي ينص على إعداد المدرسات المؤهلات. . والمضي قدما في ذلك حتى **يتحقق الإكتفاء الذاتي لتعليم البنات في المملكة**». هذا يعني أنه في حالة تحقيق الإكتفاء الذاتي من المعلمات والمديرات يجب أن نغلق كليات تعليم البنات على الفور! . ومن ثم لكي لا يحدث ذلك يجب حذف الفقرة الأخيرة وهي زوائد لحقت بالهدف.

كما لوحظ أن هناك تكرار وتشابه كبير يصل إلى حد التطابق في أهداف كثير من الجامعات السعودية: فمثلا الهدف الأول في أهداف جامعات الملك عبدالعزيز، والملك فيصل، وأم القرى، وجامعة الإمام، هدف مكرر. أيضا الهدف الخامس في جامعة الملك عبدالعزيز هو الهدف الرابع في جامعة الملك فيصل. والهدف الخامس في جامعة الإمام وهو الهدف نفسه في جامعة أم القرى، بكل حروفه وترتيبه. مما يجعلنا نقول: أن الأمر ليس بوضع أهداف موحدة، في شكل صور مكررة في كل جامعة، فإن هناك طبيعة مميزة، تمثل هوية كل جامعة في أية دولة ما، أو كل جامعة تختلف عن نظيرتها داخل الدولة نفسها. فكل دولة خليجية تريد أن تؤكد هويتها خلال صياغة الأهداف التي تضعها لجامعاتها، ومن ثم نحن لا نحبذ وجود أهداف موحدة، بل من خلال إطار مرجعي، وتخطيط عام، وأسس، ومعايير، شاملة لكل الأبعاد ينبغي أن تحتويها الأهداف التي تعلنها الجامعات.

هناك الكثير من الأهداف الجيدة التي أبرزت هوية وخصائص كل جامعة ولا ندعي أننا نريد من ذلك أن نوحد الأهداف نود أن تشمل كل أبعاد العملية التعليمية للدراسات العليا بالجامعات ولكن هي رؤية خاصة. قد تفيدنا إذا أخذنا بتطوير أنفسنا وإعادة النظر مرة أخرى في الأهداف كل فترة من الزمن حتى ندخل القرن الحادي والعشرين بأهداف واضحة جديدة تراعي كل الاحتياجات والظروف والمتغيرات المعاصرة، وتواجه التحديات[1].

وفي النهاية ليس المهم ما هو بالأهداف (في الصياغة)، ولكن الأهم هو بما في محتوى المادة التعليمية، وطريقة التدريس، والواقع وتنظيمه وهل القائمون بالعملية التربوية بالجامعات واعون بالأهداف؟ هل يطبقون شيئا بما تنشده؟ هل أهداف الجامعات الخليجية متسقة مع الأهداف العامة للتعليم بدولها؟ كلها أسئلة في حاجة إلى دراسات مستفيضة.

---

(١) - محمد وجيه الصاوي، «حقوق وواجبات المعلم الجامعي في ظل الديمقراطية» الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، إشراف، سعيد اسماعيل علي، المجلد التاسع، القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤. ص ٩٢.

الباب الثالث:
اتجاهات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي
(من حيث هياكله ومحتواه)

واقع الجامعات الخليجية:

بلغ عدد الجامعات الخليجية ١٤ جامعة، توجد جامعة واحدة في كل من (الإمارات العربية المتحدة، والكويت وقطر وسلطنة عمان) وجامعتان في البحرين. ثماني جامعات في المملكة العربية السعودية.

وتضمن عدد ٩٩ كلية. المملكة العربية السعودية وحدها تضمن ٦١ كلية. (انظر الملاحق).

وتشمل الكليات المتخصصة على النحو التالي: ٢٠ كلية تربية - ١٨ كلية هندسة - ١٣ كلية علوم إسلامية - ١٢ آداب وإنسانيات - ٩ علوم - ٩ اقتصاد وتجارة - ٨ طب وعلوم صحية - ٦ علوم زراعية وثروة حيوانية - ٤ شريعة وقانون - ٣ صيدلة وطب مساعد - ٣ علوم الأرض - ٢ عمارة وتخطيط -.

قد نلاحظ أهم الملامح الخاصة بالجامعات الخليجية وكلياتها على النحو التالي:

١ - كثرة عدد كليات التربية لسد النقص في أعداد المعلمين والمعلمات بوزارات التربية والتعليم بدول الخليج يلي ذلك كليات الهندسة والبترول وغيره.

٢ - توجد مسميات لكليات مستحدثة تناسب طبيعة دول الخليج وهذا أمر جيد مثل: كلية تصاميم البيئة - كلية الهندسة والبترول - كلية علوم البحار - علوم الحاسب الآلي، الكلية التكنولوجية.

٣ - توجد كليات تشمل في دراستها علوم كلية أخرى فنجد مثلا كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية(لغة عربية + علوم اجتماعية)، كذلك في سلطنة عمان كلية التربية والعلوم الإسلامية.

٤ - تختلف مسميات الكليات التي تدرس نفس المقررات والتخصصات، من جامعة إلى أخرى، فكليات مثل كلية العلوم الاجتماعية بالسعودية، تسمي في الكويت وقطر كلية العلوم والإنسانيات. وفي البحرين والإمارات تسمى بالآداب.

٥ - وجدير بالذكر أن كليتي العمارة والتخطيط يمكن أن يتكرر في مقرراتهما ما يوجد بكليات الهندسة. وكذلك توجد كليات تسمى علوم الأرض يمكن أن تنضم إلى كليات العلوم، أو الزراعة وفق طبيعة الدراسة ونوعها. المهم ليس في اختلاف المسميات بل بطبيعة الدراسة وتخصصاتها ومجالاتها، الغرض من ذلك ألا يحدث خلطا في اسم الكلية بحيث لا يوضح مفهوم رسالتها (مثل كلية دار العلوم في مصر من لا يعرف طبيعة الدراسة بها يعتقد أنها كلية للعلوم الطبيعية).

٦ - في بعض الدول الخليجية هناك كليات قاصرة على البنين وأخرى لنوعية دراسة خاصة للبنات، ففي المملكة العربية السعودية نجد أن تعليم البنات قاصر على الخدمة الاجتماعية، والتربية، واقتصاد منزلي وآداب. كما أن في جامعة قطر الالتحاق بكلية الهندسة قاصر على الطلاب دون الطالبات. وهذا أمر يحتاج إلى مراجعة وفتح الباب أمام الجنسين على أساس قدراتهم دون تفرقة.

٧ - تتباين جامعات دول الخليج وكلياتها في أعداد طلابها من جامعة إلى أخرى، ومن كلية إلى أخرى داخل الجامعة الواحدة ونلاحظ إقبال متزايد من الفتيات على علوم التربية، والدراسات النظرية والاجتماعية. وعزوف كثير من الفتيان على دراسات التربية، في إحصاءات حديث توضح أن جامعة السلطان قابوس ٨٤٩٦ منهم ٢٤٣٣ طالبا. والطالبا ٦٠٦٣[(١)]. كذلك جامعة الكويت ١٣٦٥٤ منهم ٨٦٣٢ طالبة[(٢)]. في

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج، دليل الجامعات، مرجع سابق، ص ٣٦ (إحصاء ١٩٩٠/ ١٩٩١م.

(٢) المرجع السابق ص ١٢٨.

جامعة قطر إجمالي المسجلين في عام ٩١/ ١٩٩٢م (٥٩٢١) منهم ٤٣٦٠ طالبة[١].

ويتضح مما سبق أن عدد الطالبات أكثر من عدد الطلاب بالجامعة، وقد يرجع ذلك إلى أسباب منها اهتمام الفتاة بالتعليم لتأكيد قيمة ذاتها وإثبات دورها في المجتمع، أو أنها ترى في التعليم والخروج للدراسة مجالا للمشاركة في المجتمع والتفاعل فيه، أو الطلاب لا يهتمون بمتابعة الدراسة الجامعية لانشغالهم بأعمال أخرى مثل التجارة، أو أن كثيرا منهم يدرس بالخارج.

نظم الدراسة الجامعية:

هنالك أربعة أنظمة رئيسة مطبقة في الجامعات في العالم المعاصر هي: نظام العام الدراسي الكامل، ونظام المراحل الدراسية. ونظام الفصول الدراسية.، ونظام الساعات المعتمدة أو ما يسمى بنظام المقررات. ويتفرع من هذه الأنظمة بعض الأشكال الفرعية تشترك معها في الخصائص والمميزات وإن كانت تختلف عنها في بعض التفاصيل الفرعية، ولكل نظام ايجابياته وسلبياته، وسوف نشير إليها بإيجاز.

١ - نظام العام الدراسي:

تقسم الدراسة فيه إلى عدد محدد من السنوات.، ويلزم الطالب بدراسة عدد معين من المقرارت خلال سنة كامل. ينتقل بعدها إلى السنة الدراسة التالية في حال اجتيازه الامتحانات النهائية بنجاح. وغالبا ما تكون المقررات موحدة إجبارية يلتزم بها الجميع.

المزايا والعيوب: يتميز بالبساطة والوضوح ولا يتطلب أعباء إدارية كبيرة لتسجيل البيانات الخاصة بالطلاب واستخراج البيانات والشهادات. ولا يتطلب

(١) المرجع السابق ص ٤٦٨.

توافر عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لذا فهو يصلح للجامعات ذات الأعداد الكبيرة والتي تشكو ضعفا في إمكاناتها المادية والبشرية(١).

ويؤخذ على هذا النظام أنه يلقي على الطالب عبئا كبيرا في نهاية العام الدراسي، فامتحاناته تجري في مقررات كاملة وفي وقت محدد الأمر الذي لا يتيح قياس مدى التقدم العلمي الحقيقي للطالب. إلى جانب ذلك يسمح اتساع النطاق الزمني للفترة الدراسية بالتراخي والتقاعس في الأداء خلال العام.

٢ - نظام المراحل الدراسية(٢):

تنقسم الدراسة فيه إلى عدة مراحل، لا يزيد عددها عادة عن أربع مراحل ولا يقل عن مرحلتين. ويمنح الطالب في نهاية كل مرحلة شهادة توضح المستوى العلمي الذي وصل إليه. وتتميز الدراسة في كل مرحلة بأنها تؤهل الطالب لممارسة عمل معين أو مهنة في مستوى معين. ويتم تقييم التقدم العلمي للطالب في كل مرحلة على أساس جهوده ونشاطه العلمي أثناء الدارسة في تلك المرحلة، والتجارب والتطبيقات العلمية التي ينهض بها خلالها.

المزايا والعيوب: يقلل الفاقد في العملية التعليمية، حيث أن كل مرحلة دراسية يجتازها الطالب بنجاح يحصل فيها على شهادة فلا يكون هناك مجال كبير لفصل الطالب نهائيا عن الدراسة إذا لم يستطع مواصلة تلك الدراسة إلى نهايتها. وأنه يمد المجتمع بالكفاءات اللازمة لكل مهنة على مختلف مستوياتها.

ويؤخذ على هذا النظام أنه يوصد أبواب العلم أمام الطالب الذي لم يجتز إحدى المراحل بتفوق، علما بأن ذلك قد لا يكون راجعا إلى مستوى قدراته واستعداداته، بل لأسباب طارئة مؤقتة.

---

(١) هدى معوض، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أنماط التعليم العالي في الوطن العربي، دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٩٨٦ ص ١٤.

(٢) هدى معوض، المنظمة العربية، أنماط التعليم العالي، مرجع سابق، ص ص ٤ - ٢٠.

٣ - نظام الفصول الدراسية:

تقسم الدراسة إلى عدد محدد من الفصول الدراسية المتتابعة، ويلزم الطالب بدراسة عدد محدد من المقررات خلال كل فصل دراسي ثم يؤدي امتحانا فيها في نهاية الفصل. فإذا نجح انتقل إلى الفصل الدراسي التالي، وقد يشترط لانتقال الطالب نجاحه في جيع المقررات وقد يمسح له بالانتقال إذا تخلف في مقرر واحد أو في مقررين على الأكثر على أن يعيد الامتحان فيها ويحقق النجاح في الفصل التالي أو أحد الفصول التالية. ونظام الفصلين تأخذ به بعض الجامعات السعودية، وتبلغ مدة الفصل الدراسي حوالي أربعة عشر أو خمسة عشر أسبوعا. وتكون الدورة الصيفية خارج نطاق البرنامج النظامي.

المزايا والعيوب: أنه نظام لا يترك فرصة للطالب للتقاعس، إذا يكون دائما مضطرا لمواصلة عمله بجدية طوال فترة الدراسة لتأدية امتحانات الفصول الدراسية المتتابعة. أنه يركز الدراسة على عدد معين من المقررات أثناء كل فصل دراسي الأمر الذي يقلل من تشتت جهود الطالب في مقررات كثيرة متباينة.

يؤخذ على هذا النظام أن نظام الامتحانات يجعل الطالب غير قادر على الاستيعاب الواعي والتحليل والابتكار الخلاق، لأنه يدفعه إلى تركيز قدراته على التلقين وشحن الذهن بالمعلومات بسرعة.

ويؤخذ على هذا النظام كثرة الامتحانات خلال السنة الأكاديمية، وما تتطلبه الامتحانات من جهد ووقت في سبيل الإعداد والتصحيح واستخراج النتائج كل هذا أعباء تضاف على كاهل أعضاء هيئة التدريس ويحتاج إلى عدد كبير من هيئة التدريس وشئون الطلاب مما يزيد من النفقات الإدارية والمالية[١].

٤ - نظام الساعات المعتمدة (نظام المقررات)

باستثناء جامعتين أو ثلاث، فإن جامعات الخليج كلها تأخذ بنظام المقررات (نظام الساعات المعتمدة) وبهذا يكون نظام الظاهرة التربوية الجامعية الأساسية في

---

(١) المرجع السابق، ص ١٦.

مرحلة ما بعد التأسيس من حياة هذه الجامعات، وتكون جودة تطبيقه شرطا من شروط نجاح الجامعات الخليجية في تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية(١).

يبدأ الطالب باختيار مقررات من بين المجموعة الأولى التي تعد مؤهلة لدراسة المجموعة الثانية، وهكذا... يترك للطالب حرية كبيرة في الاختيار من بين مجاميع المقررات. على أن الأمر لا يخلو من وجود بعض المقررات الإجبارية يلتزم الطالب بتأدية الامتحان فيها.

يتمكن الطالب من الحصول على درجة علمية في تخصصين مندمجين مثل جغرافيا وتاريخ، أو لغة عربية ودين، أو كيمياء وطبيعية وغيرها. ويتيح هذا النظام للطالب الذي يقوم بعمل ما، بعدم الالتحاق بالكلية في أحد الفصول على أن يعود للدراسة فيما بعد، وهذا ما يعرف بنظام الدراسة على فترات متقطعة Sandwich Courses أو التعليم المتناوب وتتخلله فترة للتدريب والعمل. وقد أدت التطورات الحديثة في نظام الساعات المعتمدة إلى اعتبار الأعمال الفردية Indpendant Studies التي يقوم بها الطالب خارج نطاق الدراسة المنتظمة وعدد من التجارب التربوية غير التقليدية ضمن الساعات المعتمدة، وهي بالتالي تدخل في حساب التقييم النهائي للتقدم العلمي للطالب(٢).

المزايا والعيوب: يقوم على أساس التقدم العلمي الذي يحصله الطالب في مقرر دراسي واحد، وقياس هذا التقدم على أساس الوقت المخصص لكل مقرر دراسي، مما يسبب ما يعرف «بتفتيت المعرفة» ولا شك أن هذا النظام يقسم التجربة التعليمية إلى وحدات قياسية تتمتع نظريا بنفس القيمة، ويمكن تجميعها في سبيل تحصيل درجة علمية عن طريق دمج مجموعة متنوعة من المقررات، ومتابعتها في أوقات مختلفة وفي أماكن مختلفة، وعلى سبيل المثال لا الحصر:

١ - يسمح للطالب الذي رسب في أحد المقررات التي درسها بإعادة

---

(١) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج، الكويت: مرجع سابق، ص ٢٢٥.
(٢) هدى معوض، المنظمة العربية، أنماط التعليم العالي، مرجع سابق ص ٨.

الامتحان بالمقرر الذي رسب فيه دون أن يكون مضطرا لإعادة دراسة جميع المواد.

٢ - يوفر بعض المرونة في الجدول الزمني الأكاديمي، حيث يمكن تقسيمه إلى عدة أجزاء، موزعة حسب عدد المقررات الدراسية الأمر الذي يسهل عملية متابعة الدروس على طول السنة في مؤسسات التعليم العالي، وهكذا تؤلف الدورة الصيفية جزءا لا يتجزأ من مجمل ما يوفره التعليم العالي.

٣ - يتميز هذا النظام بأنه يتيح لكل طالب اختيار العبء الدراسي الذي يستطيع النهوض به وفقا لقدراته وظروفه الشخصية والاجتماعية، كما يضع في الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب.

٤ - يتيح لكل طالب المشاركة في اختيار المسافات والمقررات الدراسية التي تتناسب مع ميوله ورغباته واحتياجاته في سبيل تنمية مواهبه الذاتية وتكوين شخصيته، كما يسمح للطالب تنمية مواهبه خارج مجال تخصصه عن طريق الدراسات الفردية المستقلة التي قد يدرسها خارج نطاق كليته.

٥ - يعطى الطالب مزيدا من المرونة لإجراء بعض التعديلات في تخصصه الرئيسي في منتصف دراسته، كما يهيىء المناخ المناسب لتزاوج التخصصات ولتلبية احتياجات المجتمع.

٦ - وقد يساعد هذا النظام على تطبيق نظم الدارسة عن بعد (الدراسة بالمراسلة والدراسة بالجامعات المفتوحة) وغيرها عبر شبكات الاتصال العالمية.

- ومن المآخذ على هذا النظام - بجانب ما ذكرناه عن تفتيت المعرفة - أنه يعير الوقت الذي يقضيه الطالب في دراسة المقرر أهمية كبرى ويعده المطلب الأساسي للحصول على الدرجة العلمية، وهو بذلك يتناسى أمرا مهما، هو أن ما يتعلمه الطالب قد لا يكون له علاقة بحضوره إلى قاعة الدرس.

- قد يحدث هذا النظام نوعا من التشتت في جهد الطالب، إذ أن التعلم بالنسبة إليه يصبح نوعا من تجميع المقررات وليس اكتسابا للمعارف والإفادة منها.
- من المحتمل أن يخفض النظام من قيمة الأعمال الدراسية الجدية، فهو يأخذ بمبدأ التبادل فيما بين التجارب التعليمية بالإضافة إلى أنه يؤمن لها المرتبة نفسها في حال توافر العدد نفسه من المقررات.
- قد يعجز أو يخطىء الطالب في اختيار المقررات المناسبة له، أو أنه قد يسيء استخدام النظام باختيار المقررات التي تتميز بالسهولة فيعرض عن المقررات المناسبة له، الأكثر فائدة في تكوينه العلمي السليم، ويمكن تلافي ذلك عن طريق وضع جهاز أكاديمي كفء يعمل على إرشاد الطلاب وتوجيههم[١].

وهناك دراسة علمية تؤكد ذلك «فيجد الطالب نفسه وقد حشره الحاسوب المنتقى في كليه لم يرغب بها في يوم من الأيام. وعندما يحشر أيضا في قاعة دراسية.. فيلجأ إلى الانسحاب الأسهل بدل المجابهة التي تتطلب شروطا نفسية لا تتوافر في جميع الأفراد[٢].

- لا يخفى ما يحتاج إليه هذا النظام من توافر في عدد أعضاء هيئة التدريس، إذ ينبغي أن لا تقل نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب عن ١ : ١٥[٣]. كما أن هذا النظام يحتاج إلى توافر في الامكانات البشرية والمادية والتعليمية تسمح بتغطية المقررات الكثيرة التي يختارها الطالب. وفهو نظام مكلف يحتاج إلى نفقات كثيرة.
- يؤخذ على هذا النظام أنه يتسم بهدر وقت كبير لتحضير الامتحانات والإعداد لها سوء من جهة الطالب أو من جهة هيئة التدريس.

---

(١) هدى معوض، المنظمة العربية، أنماط التعليم العالي، المرجع السابق ص ٩.
(٢) ليلى المالح، الجامعة بين الطالب والأستاذ، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ١٨٨.
(٣) هدى معوض، المنظمة العربية، أنماط التعليم العالي، مرجع سابق، ص ٢١.

وقد خرجت دراسات كثيرة تعرض واقع نظام الساعات المعتمدة ومشكلاته، فمنها ما تقول: «هناك مشكلات نظام المقررات في الدراسة بجامعة الكويت، وإشكالية تطبيقه، وضرورة تقييمه بعد هذه الفترة الطويلة... وبعض مشكلات الجدول الدراسي»(١).

وفي دراسة عن الإرشاد التربوي في جامعات الخليج أثبتت «أن الخدمات الإرشادية في جامعات دول الأعضاء بالمكتب ليست بالمستوى المطلوب.. وأن هذه الخدمات المقدمة لا تعكس حجم العمل المطلوب ونوعيته في الكليات موضع الدراسة(٢).

إن ما يظهر حجم مشكلة الإرشاد الحقيقي وضغطه على الطلبة مشاعرهم أنفسهم والتي لا يصح أن تهمل. وقد عبر طلبة جامعة الإمارات العربية عن معضلتهم مع الإرشاد بكلمات مأساوية حقا. فهذا طالب يعلن بمرارة «أنا أؤمن بشيء اسمه إرشاد أكاديمي والأساتذة في غالبتهم جاءوا من نظام تقليدي ليس فيه إرشاد. كما أن المرشد يفرض على الطالب أحيانا مساقات لا يريدها...»(٣) وتشكو طالبة أخرى من أنها وزملاؤها «يتورطون في مواد لا يريدونها بسبب الإرشاد». كذلك أرجع بعض الطلبة تأخرهم في التخرج إلى الإرشاد القاصر وذلك لعدم تطور عملية الإرشاد(٤).

ومن مصادر الشكوى التي تقترن بنظام الساعات المعتمدة... الامتحانات. والواقع أن هذه القضية تظل قائمة - وجد نظام الساعات أم لم يوجد - لأنها ترتبط بإدراك الأستاذ الخاص لمعنى الامتحان... هل هو امتحان أم تقويم مجمل تحصيله الطالب العلمية والتربوية خلال الفصل الدراسي؟ هل وظيفة الامتحان قياس كمية المعلومات التي حفظها الطلب أم قياس قدرته على استعمال هذه المعلومات في

---

(١) نورية صالح الرومي «مشكلات أعضاء هيئة التدريس»، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ٢٧٢.

(٢) صائب أحمد الألوسي، عواد جاسم التميمي، الإرشاد التربوي في جامعات الخليج العربية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٠. ص ١٥٧ - ١٦٠.

(٣) مجلة الأزمنة العربية، العدد ٤٩، في ١٣/١٢/١٩٨٠، ص ٤٦ الإمارات العربة المتحدة.

(٤) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج، مرجع سابق، ص ٢٣٢.

أوضاع عملية؟ هل الامتحان أداة لإظهار سلطة الأستاذ؟ أو وسيلة لتقويم عمل الطالب؟ هذه كلها أسئلة جوهرية ولكن قلما يطرحها الأساتذة على أنفسهم وأقل من ذلك أن يعطوا عنها أجوبة واضحة[1].

وغالبا ما تكون شكوى الطلبة موضوعية مثل شكوى بعض طلاب جامعة الإمارات من أن «أسلوب امتحانات تقليدي هي في غالبيتها تعتمد على الحفظ، ونادرا ما تتطرق الأسئلة لمواضيع حيوية وغالبا ما تكون نظرية وعامة»... ويتشكى الطلاب من كثرة الامتحانات وعدم التنسيق بين الأساتذة في إعطائها.. ويقول بعض الطلبة «طريقة الامتحانات تقرب من الطريقة المدرسية والأساتذة يدرّسون التربية الحديثة ولكنهم لا يطبقونها بل يركزون على الحفظ...»[2].

إن موضوعية هذه الشكاوي تتجلى في أنها تنصب على الطريقة التي تدار بها الامتحانات ولا تمس كرامة الممتحنين أنفسهم، وهذا ما ينبغي أن يحفز الأساتذة إلى تعميق فلسفتهم الامتحانية بما يتوافق وتوقعات الشباب الجامعي من احترام رشدهم وتقدير إنسانيتهم.

الدراسة الجامعية بين العمومية والتخصص:

من المشكلات العسيرة الحل كيفية الجمع بين الثقافة الشاملة والتخصص المتعمق؟

وفيما يتعلق بتحديد التخصصات العلمية التي توفرها الجامعة، فإن البديل التقليدي وهو الذي نؤيده من ناحيتنا، هو الذي يقول بضرورة أن تقوم الجامعة باعتبارها قلعة المعرفة الشاملة على توفير كل التخصصات الضرورية لفهم الطبيعة والإنسان وعلاقاته وميادين تجاربه المتنوعة في الحاضر والماضي. ولكن يظهر من حين لآخر بديل مقابل يتشح بوشائح الواقعية ويتسلح بسلاح الاعتبارات المالية، ليقول أن الواجب أن يكون سوق العمل هو الذي يحسم اختيار التخصصات

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٣٤.
(٢) مجلة الأزمنة العربية، مرجع سابق أنظر أيضا جواد رضا، ص ٢٣٥.

العلمية. وبالإضافة إلى اعتداء هذا التوجه على مبدأ حرية الطالب في اختيار ميدان الدراسة الذي يفضله، فإنه يؤدي إلى نتائج غريبة إذا أخذ بحرفيته ومنها مثلا إلغاء تخصص الرياضيات البحته لأننا لا نعرف لها سوقا رائجة من حيث وظائف العمل، وهذا بينما كل انتصارات العلوم الطبيعية تقوم على أكتاف أبحاث رياضية نظرية شديدة التجريد وشديدة البعد، ظاهريا، عن الواقع المحسوس. ونتذكر هنا في ألم استغراب دعوى كانت قائمة إلى بضعة سنوات خلت إلى اغلاق أقسام الجغرافيا والعلوم السياسية والفلسفة(١).

وعلى كل الأحوال فإن مضمون التعليم الجامعي تقف أمامه عقبه كبرى إذا أردنا له أن يكون مضمونا متخصصا ومتعمقا وشاملا: ذلك هو ضعف مستوى مخرجات التعليم الثانوي، بحيث يجد الكثير منا أنه ليس من الميسر عليه أن يبني معرفة متعمقة فوق أساس به كثير من الفجوات، ليس من حيث المضمون وحسب، بل ومن حيث اللغة ومن حيث طرق التفكير كذلك. لهذا فإن تجديدا مطلوبا يقوم في حل مشكلة ضعف مستوى التعليم الثانوي الحالي بطريقة أو بأخرى(٢).

فالتعليم العالي لا يزال محملا بقيم رمزية تعمل للوجاهة الأدبية والمكانة الاجتماعية والشهادات الأكاديمية والوظائف المكتبية لأصحاب الياقات البيضاء... ومن ثم فقد غلبت الدراسات الإنسانية والاجتماعية، وتعطلت أفواج متعاقبة للخريجين تلفظهم أسواق العمل المكتظة، وارتبطت بهم سلبيات الفيض التعليمي. كما حدث في المقابل نقص كمي ونوعي لأعداد مطلوبة من المعلمين والتقنيين في مجال صناعية كثيفة الاستخدام للعمل وتقنياته المتطورة(٣).

---

(١) عزمي قرني، التجديد الجامعي، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ٩٠.

(٢) المرجع السابق، ص ٩١.

(٣) عبدالله جمعة الكبيسي، محمود قمبر، دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمع، مؤتمر العلمي المصاحب للدورة الرابعة والعشرين لمجلس اتحاد الجامعات العربية، الدوحة: ٢٦ - ٣٠ اكتوبر ١٩٩١، ص ١٢٥.

وترى بعض الدراسات أن إقبال الشباب الوطنيين من أبناء البلاد على الالتحاق بالدراسات النظرية والإنسانية لسهولة هذه الدراسات من وجهة نظرهم. ولاتفاقها لحد كبير مع طبيعة الدراسة وتوجهاتها في مراحل التعليم العام السابقة للتعليم الجامعي، وكذلك لتوفر فرص العمل لهؤلاء الخريجين بغض النظر عن وجود حاجة حقيقية لهم في سوق العمل[١].

ولكن إثارة عامل «سوق العمل» هذا يثير مشكلة حقيقية لابد من مجابهتها: هل تهدف الجامعة من حيث هي جامعة مركزها المعرفة، إلى توفير معرفة نظرية أو إلى اكساب الطالب مهارات عملية؟ هل هي تقدم أفكارا ومعارف ومناهج، أو تقدم طرائق فنية لتناول الأشياء؟ إن الحسم في صدد هذا ليس بالأمر اليسير[٢].

يذهب البعض إلى مطالبة الجامعة الخليجية أن تساعد طلابها على فهم واقع الخليج السياسي والاجتماعي والاقتصادي فلماذا لا يدرس كل طالب في كل كلية وجامعة في الخليج مادة تسمى الخليج ومادة تسمى التربية؟ ويجب أن تتحرر جامعات الخليج من ثنائية الدراسة الأدبية والدراسة العلمية[٣].

ويضيق الهدف عند بعض الخليجيين ليرتبط بخدمة التجارة والصناعة، حتى لكأن الجامعة لم توجد إلا لخدمة المؤسسة الصناعية الخليجية.

ونأتي إلى مضمون التعليم الجامعي: وهناك اتجاهان كبيران في هذا المضمار من حيث كيفية تحديد هذا المضمون: فإما أن تحدده الجامعة تحديدا حاسما مع شيء من التفصيل، وهنا تكون الهيئة الجامعية هي التي تحدد مضمون التعليم ولا تترك للأستاذ إلا الهامش محدد من حرية الحركة. وإما أن تحدده تحديدا عاماد وهنا يكون للأستاذ حرية أكبر بكثير في تحديد مضمون التدريس. وربما يخطر للبعض أن

(١) محمد سيف الدين فهمي، سبل التعاون بين الجامعات مرجع سابق، ص ٤٧.
(٢) عزمي قرني، التجديد الجامعي، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ٩٠.
(٣) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج، الكويت: مرجع سابق، ص ٢٥٤.

لجهات أخرى الحق أيضا في الإشارة إلى مضمون التعليم، منها السلطة السياسية، أو المؤسسات الاقتصادية أو غيرها، أو المجتمع مأخوذا في مجموعه وممثلا في الدولة التي يكون لها نوع من حق الإقرار أو الاعتراض على مضمون التعليم الجامعي. وإذا رجعنا إلى البديلين الأساسيين، فإن اختيار أي منهما إنما يكون بحسب نضج الجماعة الجامعية وقوة إرساء تقاليد المسئولية بين أعضائها، وكلما علت درجة حس المسئولية والنضج أمكن تقليل تدخل سلطات الجامعة في عمل التدريس والعكس بالعكس[1].

الحقيقة المرة أن ما نعمله في الجامعة هو خليط من أمور جاءتنا من كتب السابقين في ثقافتنا التقليدية، وأمور نقلها من كتب الحضارة الغربية، أما كما هي بنصها في لغاتها أو في اللغة العربية منقولة نقلا سعيدا حينا وشقيا غير سعيد أحيانا كثيرة. ثم نعطي هذا الخلط كله، ويسيرا زهيدا مما أنتجته أيدينا في ثقافتنا الحالية، نعيه إلى الطلاب وكأنه كله من مستوى واحد وكأنه كله لنا وللسابقين وللغربيين بغير تمييز[2].

أعضاء هيئة التدريس:

أعضاء هيئة التدريس هم الركيزة الحقيقة للجامعة، وقوام البحث العلمي، كما أنهم مصدر الخبرة التي تتوجه بها الجامعة لخدمة المجتمع، أستاذ الجامعة هو محور المجتمع الجامعي ومركز الدائرة والطاقة المحركة للعمل الجامعي.

---

(١) عزمي قرني، التجديد الجامعي، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ٠٩.

(٢) زكي نجيب محمود، هذا العصر وثقافته، ط٢، القاهرة: دار الشروق. ١٩٨٢، ص ٥٦ (أنظر أيضا عزمي قرني، التجديد الجامعي، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ٩١.

جدول رقم (١)

يوضح عدد أعضاء الهيئة التدريسية في بعض جامعات دول الخليج

الدرجة	مواطنون			غير مواطنين			جملة			الجامعة
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جمل	
أستاذ	–	–	–	١١٤	١	١١٥	١١٤	١	١١٥	الإمارات[1]
أستاذ مساعد	٥	–	٥	١٣٤	٥	١٣٩	١٣٩	٥	١٤٤	
مدرس	٥٠	١٢	٦٢	١٦٣	١٠	١٧٣	٢١٣	٢٢	٢٣٥	
أستاذ	١	–	١	٢٥	٢	٢٧	٢٦	٢	٢٨	البحرين[2]
أستاذ مشارك	١٦	١	١٧	٥٦	٦	٦٢	٧٢	٧	٧٩	
أستاذ مساعد	٦١	١٥	٧٦	٥٨	٦	٦٤	١١٩	٢١	١٤٠	
مدرس	٣٠	١٤	٤٤	٢٢	١٦	٣٨	٥٢	٣٠	٨٢	
أستاذ	١٢	٢	١٤	٢٠٤	١	٢٠٥	٢١٦	٣	٢١٩	الكويت[3]
أستاذ مساعد	٤٢	١٥	٥٧	١٧٢	١٢	١٨٤	٢١٤	٢٧	٢٤١	
مدرس	٢٢٩	٧٧	٣٠٦	٥٧٩	٣٧	٦١٦	٨٠٨	١١٤	٩٢٢	
أستاذ	٧٥	–	٧٥	١٨٩	٣٢	٢٢١	٢٦٤	٣٢	٢٩٦	السعودية[4]
أستاذ مشارك	١٨٢	١	١٨٣	٢٧٥	٣٨	٣١٣	٤٥٧	٣٩	٤٩٦	(ملك سعود)
أستاذ مساعد	٤٧٠	٣١	٥٠١	٤٢٧	١٢٩	٥٥٦	٨٩٧	١٦٠	١٠٥٧	
أستاذ	١	٢	٣	٩٠	٦	٩٦	٩١	٨	٩٩	قطر[5]
أستاذ مساعد	٦	٣	٩	٨٨	٧	٩٥	٩٤	١٠	١٠٤	
مدرس	٣٤	٣٧	٧١	٥٤	١٥	٦٩	٨٨	٥٢	١٤٠	

من الجدول السابق يتضح أن عدد الأساتذة المواطنين قليلين جدا مقارنة بغير المواطنين. وأن غالبية المواطنين من أعضاء هيئة التدريس يشغلون درجة مدرس (أساتذ مساعد). تظهر النسبة المئوية للمواطنين في كل فئة تباينا بين جامعة وأخرى.

كما أن الجامعات تتباين في النسبة المئوية لكل فئة من فئات أعضاء هيئة التدريس الثلاث في المجموع الكلي لهم كافة، إذ بلغت لمن هم في رتبة مدرس

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج، دليل الجامعات، مرجع سابق، ص ٣٨ (إحصاء ٩٠/١٩٩١).
(٢) المرجع السابق، ص ٥٩ (إحصاء ٩٢/٩٣).
(٣) المرجع السابق، ص ١٢٩ (إحصاء ٨٨/١٩٨٩).
(٤) المرجع السابق، ص ١٩١ (إحصاء ١٩٩١).
(٥) المرجع السابق، ص ٤٦٩ (إحصاء ٩١/١٩٩٢).

٤١,٥٪ في جامعة، وما بين ٤٥٪، ٥٠٪ في ثلاث جامعات، وما بين ٥٠٪، ٦٠٪ في سبع جامعات.

غالبية الجامعات ما تزال لا يتوافر لها من مواطنيها المؤهلين ما يسد حاجتها من المحاضرين والمدرسين من غير أعضاء هيئة التدريس ولذلك تضطر إلى توظيف عدد من غير المواطنين، ويشكل غير المواطنين الغالبية من هذه الفئة في بعض الجامعات، يرجع ذلك إلى تزايد عدد الطلاب في الجامعات الخليجية بشكل ملحوظ لا يواكبه نمو في عدد الهيئة التدريسية من المواطنين.

إن خصائص الأستاذية الجامعية تشمل كثير من السمات من أهمها كونها «علم وفن وقيم وموقف في تكاملها واتساقها»[١]. وتحدد الدراسات المستحدثة أدوارا جديدة للأستاذ الجامعي تختلف عن المنظور التقليدي الذي ينيط بالأستاذ مهمة نقل المعرفة والتركيز على مضمون المادة العلمية المنقولة فقط وتقع هذه الأدوار في بنود عشرة تجعل من المعلم: «خبيرا، مصمم مقرر ومديرا له، ناقل المعرفة، مقوما، محفزا، مشرفا أكاديميا، مشرف بحث، محققا لذاته، مراقبا لأدائه، مشاركا لطلبته[٢].

وتعرف الإردارة الجامعية ألوان المشكلات التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس، وبين تلك المشكلات إغراق وقت العضو في أعمال إدارية فعلا وفنية مظهرا فيما يسمى اللجان التي تعد بالعشرات[٣].

أما عن الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس هناك بحث جاء بنتيجة مؤداها: إن المواطن الخليجي يرتبط بعقد دائم مع جامعته، بينما يرتبط العربي والأجنبي سواء المعار أو المتعاقد بعقد مؤقت، وإنه في الوقت الذي يخضع فيه العربي والأجنبي لمرحلة اختيار لا يمر المواطن بهذه المرحلة. فإذا علمنا أن المواطنين

---

(١) حامد عمار، من همومنا التربوية والثقافية، مرجع سابق، ص ١١٩.
(٢) ليلى المالح، الجامعة بين الطالب والأستاذ، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ١٧٤.
(٣) عزمي قرني، التجديد الجامعي، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ٩٥.

هم الأقل انخفاض في الإنتاجية العلمية بين فئات الجنسية الثلاث، فإن الأمر يستدعي من المخططين للسياسات العلمية وقفة متأنية تجاه هذا الأمر(١).

يلاحظ أن المراتب العلمية في جامعات الخليج مختلفة في مسمياتها ودرجاتها: فنجد درجة أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد في جامعات المملكة العربية السعودية، والبحرين. بينما (أستاذ - أستاذ مساعد - مدرس) تأخذ به جامعات الإمارات، والكويت، وقطر. وتنفرد جامعة السلطان قابوس بنظام آخر(أستاذ - أستاذ مشارك - إستاذ مساعد - مدرس). ويجب توحيد هذه المسميات والدرجات لكي لا يختلط الأمر في مكانة الدرجات العلمية. كما يلاحظ اختلاف الشروط في الترقية والتعيين لشغل هذه الدراجات(٢).

تكاد تتقارب وتتشابه جامعات الخليج في معايير الترقي للوظائف الجامعية، وقد يكون سبب ذلك الأخذ بالنظم التي تعمل بها الجامعات القديمة في الوطن العربي. ولمزيد من التوضيح يمكن الرجوع إلى ما يوضح ذلك(٣).

نجد بعض الجامعات الخليجية قد تتشدد في رتقية أعضاء هيئة التدريس بها كما هو في جامعة الكويت حيث نسمع شكوى أعضاء هيئة التدريس بها تقول: «لائحة الترقيات جيدة لكنها تخضع لاعتبارات شخصية عند التطبيق»(٤) وترى دراسة أخرى حلا للخروج من مأزق الترقية فتقترح: «قسمة درجة» أستاذ الحالية إلى قسمين، ولتكن لها من التسميات ما تشاؤه الجامعة، بحيث تكسر هيبة الأبحاث العشرة المحكمة العتيدة، ويتقدم الأستاذ المساعد للترقية إلى أستاذ على مرتين وليس على مرة واحدة(٥).

---

(١) محيي الدين توق، ضياء الدين زاهر، الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٨، ص ٢٦٠.

(٢) جليل إبراهيم العريض. عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربية، تأهيله وتقويمه، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤، ص ١٣.

(٣) المرجع السابق، ص ص ٦٩ - ١٠١.

(٤) نورية صالح الرومي «مشكلات أعضاء هيئة التدريس»، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٢٦٨.

(٥) عزمي قرني، التجديد الجامعي، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٩٥.

وجامعة الكويت تنفرد، بتقييم أعضاء هيئة التدريس الذي يدخل فيه رأي الطلاب، وتشير دراسة حديثة إلى «نظام التقييم بجامعة الكويت لأعضاء هيئة التدريس» يقوم بالتقييم والنقد الذاتي للجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها، لأنه بالضرورة أن ليس جميع أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الكويت على مستوى واحد، فعدد كبير منهم بحاجة إلى إعادة تأهيل، فهم دون مستوى المسئولية في التدريس والبحث الجامعي[١].

أما عن نصاب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخليجية فمتباينة، فمن المتعارف عليه في لوائح الجامعات العريقة أن نصاب الأستاذ ٨ ساعات أسبوعية. والأستاذ المساعد ١٠ ساعات، والمدرس ١٢ ساعة إلا أننا نجد مثلا: في جامعة الكويت يتساوى النصاب بعدد ٩ ساعات لكل الدرجات العلمية، ويتقاضى عضو هيئة التدريس أجرا إضافيا عن الساعات الزائدة عن هذا النصاب، بينما نجد في لائحة جامعة الملك سعود ١٢ ساعة متساوية لكل الدرجات العلمية من أعضاء هيئة التدريس[٢]. بينما جامعة الإمارات تحدد للأستاذ ٩ ساعات، والأستاذ المساعد ١٢ ساعة، والمدرس ١٥ ساعة[٣]. هذا التباين يزيد من فجوة عدم المساواة بين الهيئة التدريسية التي تعمل في دول الخليج، فيجب تحديد قاعدة يُتفق عليها لتقريب النظام وتوحيده لكي لا تكون هناك جامعات جاذبة لهيئة التدريس وأخرى طاردة لها.

فتقترح بعض الدراسات لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس، تقترح

---

(١) نورية صالح الرومي «مشكلات أعضاء هيئة التدريس»، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٢٧٢.

(٢) جامعة الملك سعود، نظام الجامعة واللوائح والقواعد والتعليمات الصادرة من مجلس الجامعة والقرارات المعدلة بها إدارة الدراسات والتنظيم، الرياض ط٢، ذو القعدة ١٤٠٣هـ ص٥/٧٨، ٥/٨٠.

(٣) جامعة الإمارات العربية المتحدة، القانون الاتحادي، رقم ٤، لسنة ١٩٧٦، بإنشاء وتنظيم جامعة الإمارات العربية المتحدة ولائحته التنفيذية جامعة الإمارات، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م، قرار الرئيس الأعلى للجامعة رقم ٧٨ لسنة ١٩٨٦م الصادر في ١٩٨٦/١٢/٩، مادة ١.

«الاحتفاظ بالعبء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الحدود العالمية وتخفيف الأعباء الإدارية والمكتبية عنه حتى يمكنه توفير وقت كاف لرعاية الطلاب والبحث والاشتراك في الأنشطة الطلابية والإشراف عليها»[١].

كذلك يمكن العمل على تطوير أساليب إمداد أعضاء هيئة التدريس بتربويات التدريس، وأسس ومهارات توجيه الطلاب وإرشادهم، وأساليب قيادة المجموعات الكبيرة والصغيرة منهم ومعالجة مشكلاتهم.

يضاف إلى ذلك توفير المناخ العلمي المناسب لأعضاء هيئة التدريس الذي يشمل (حرية التعبير والبحث والنشر - حرية الفكر التي تفتح لهم النوافذ على العالم الخارجي أخذا وعطاء - الحوافز المناسبة - توفير المراجع والدوريات الحديثة - الأجهزة والمعامل، والأدوات المعينة على التدريس والبحث - تبادل الأنشطة العلمية مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأخرى)، وتنشيط اللجان المختلفة على مستوى الأقسام ومجالس الكليات والجامعة ومراكز الوحدات بحيث ينخرط الأستاذ في الحياة الجامعية. وتنظيم عملية المشاركة في المؤتمرات الخارجية والمهمات العلمية والقنوات البحثية المشتركة. والتوسع في نظام الجوائز الجامعية.

كذلك وضع قواعد موضوعية لتوزيع المقررات في الكليات المختلفة تحترم التخصص والدرجة العلمية للأستاذ. وتدعيم دور الباحثين والباحثين المساعدين والمعيدين كمساعدين تدريس بإنشاء برنامج تعليمي تدريبي لتعلم أساليب التدريس وغيرها[٢].

الطلاب:

الطالب هو الركن الثاني من العملية التعليمية بالجامعة وبدونه لا تكون هناك عملية تعليمية، ولكي نسهم في تحقيق تنمية قدرات الطالب ومواهبه يجب أن

---

(١) سمير حسين، «الجامعة بين النقد والتقويم»، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص١٤٠.
(٢) المرجع السابق، ص١٤١.

تكون هناك معايير ثابتة ودقيقة لتقويم الطلاب تقويما مستمرا من جوانب كثيرة منها مثلا: «نظم وقواعد وشروط قبول الطلاب على مستوى الكلية والقسم أو التخصص، مدى استعداد الطلاب عمليا وذهنيا ووجدانيا وبدنيا للاستيعاب والإفادة من العملية التعليمية، . . . وغيرها»[1].

هذا كله يضع مشكلة شهادة التعليم الثانوي: هل تكفي للدخول إلى الجامعة؟ والإجابة المتفق عليها هي بالنفي. ولكن التساؤل مستمرا: وما الحد الأدنى المطلوب للدخول إلى الجامعة؟ ونحن نوافق على الرأي القائل بأن مجرد الدرجات ليس دليلا على الجدارة، ولا هو علامة على الرغبة، ولذلك تظهر عدة إجراءات مكملة أهمها اشتراط شروط أخرى غير مجرد الحصول على الشهادة الثانوية، ومنها امتحان القبول للجامعة وله أنواع، واختبارات القدرات الخاصة لبعض التخصصات، واشتراط النجاح بتقدير معين في سنة تمهيدية وغيرها[2].

وقد أشار البعض إلى الضعف العام في طلاب الجامعة بقولهم: «إن معدلات الطلبة المرتفعة يخالف حقيقة المستوى العلمي لهم. وهذا في حد ذاته يشير إلى خلل في الناحية العلمية والتربوية ينبغي التصدي له ومعالجته»[3] وآخر يقول: «أداء الطالب الجامعي آخذ في التردي وذلك لانعكاسات التعليم قبل الجامعي»[4] وقد أشار الكثير من المفكرين «إن مصدر العجز في نظم التعليم، هو أنها تخرج شبابا من نموذج يقضي حياته في محفوظاته.. وتحولت قاعات البحث في الجامعة إلى مجرد مكان لحصص الإملاء فما قيمة أن نمحو الأمية الأبجدية مع بقاء الأمية العقلية»[5].

---

(١) أحمد علي العريان وآخرين، «التقييم الذاتي للأداء الجامعي للقرن الواحد والعشرين، دراسة غير منشورة قدمت إلى ندوة جامعة القاهرة عام ٢٠٠٠: آفاق تطور التعليم الجامعي في مصر، القاهرة: جامعة القاهرة، مركز الدراسات البحوث السياسية، ١٩٩١.

(٢) عزمي قرني، التجديد الجامعي، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٩٦.

(٣) فيصل بدر عون، «معقب» ذاتية الجامعة وهويتها، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٧٧.

(٤) نورية صالح الرومي «مشكلات أعضاء هيئة التدريس»، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٢٦٦.

(٥) زكي نجيب محمود، «مجلة الشباب»، العدد التاسع، ١٩٨٦، ص٦٥.

طالما نسمع شكاوى الأساتذة من سلبية طلابهم وتقاعسهم وتهربهم من مسئولياتهم الدراسية وإلحاحهم على أن يتلقوا العلم بملعقة ذهبية تقحم في أفواههم[1]. . . فقد يلتحق طلابنا بالجامعة لأنها في نظرهم امتداد طبيعي لمراحل الدراسة السابقة فهي تتلو المرحلة الثانوية بشكل تلقائي لا يستدعي تمعنهم بمبررات أو مسببات متابعة حلقة دراسية أخرى وسيلة للحصول على ورقة رسمية أو جواز رسمي يدعى «الشهادة الجامعية» تخولهم العمل بموجبها وكسب الرزق، سبيل لتحسين أوضاعهم المادية وانتقالهم إلى «فئة المثقفين» مما يفتح أمامهم أبوابا جديدة ويمنحهم قبولا اجتماعيا معقولا[2].

إن غياب الدافع التعليمي غير المنفعي واحد من عدة أسباب تكمن وراء تقاعس الطلبة وسلبيتهم، يضاف إلى ذلك الشعور العام لدى الطلبة بالاستلاب والإحباط الذي تفرزه بيئته الفكرية والسياسية والاجتماعية، فالطالب كالأستاذ يعاني من تواترات وأزمات المجتمع الأكبر ويعاني مثله من الضيق الفكري.

وفي دراسة ميدانية أظهرت «أن مستوى الخريجين الذين تستخدمهم المؤسسات المجتمعية يقع معظمه عند مستوى الرضا المتوسط، ولعل هذا الحكم من قبل مؤسسات الإنتاج على مستوى كفاءة الخريجين يرجع إلى أن نوعية الإعداد ومستواه لا يتناسب مع احتياجات المؤسسات الإنتاجية بسبب ضعف الصلة بين الجامعات باعتبارها مؤسسات منتجة للقوى العاملة ومؤسسات الإنتاج باعتبارها الجهة المستفيدة أو المستخدمة»[3].

المناهج والكتاب الجامعي:

تعتبر المناهج الدراسية الجامعية أهم العناصر والمحاور التي يجب أن تخضع لعمليات النقد والتقويم بصفة مستمرة، ومنتظمة ومكثفة، وباستخدام أساليب ووسائل متنوعة لهذا النقد والتقويم، كما يجب ألا تقف عملية النقد والتقويم

---

(١) ليلى المالح، الجامعة بين الطالب والأستاذ، ندوة جامعة الكويت، مرجع سابق، ص١٨٧.

(٢) المرجع السابق، ص١٨٨.

(٣) محمد سيف الدين فهمي، سبل التعاون بين الجامعات، مرجع سابق، ص١٨٠.

للمناهج عند حدود معينة، وإنما تتجاوز كافة الحدود، حتى يمكن أن يكون مردودها إسهاما حقيقيا في تطوير قلب العملية التعليمية الجامعية المتمثل في المناهج التعليمية، وبصفة عامة فإن عملية النقد والتقويم الدوري والمستمر للمناهج تشمل الجوانب والمتغيرات التالية:

- المحتويات العلمية للخطط الدراسية على مستوى كل تخصص علمي وعلى مستوى كل مقرر.
- مدى ملاءمة المحتويات والمناهج وتوافقها مع طبيعة الدراسة وأهدافها.
- مدى فاعلية المناهج في تعميق وتأصيل قدرات الطلاب وإتاحة درجة ملائمة من الإسهام في عملية التعلم الذاتي، وصقل إمكانات الإبداع والابتكار لديهم.
- مدى ما تتسم به المناهج من مرونة، ونوع وما تتيحه أمام الطلاب من فرص الاختيار.
- مدى الربط في المناهج بين المعرفة العلمية ومشكلات البيئة المحيطة وقضايا المجتمع ودرجة حساسية المناهج لمقابلة متطلبات المجتمع وظروفه المستقبلية.
- مدى استحداث تخصصات أو مقررات جديدة - رئيسية أو فرعية - تتماشى مع التقدم العلمي الحديث، وحيث يشير الخبراء إلى أن أهم هذه البرامج والفروع تتمثل في: (هندسة الإلكترونيات والحاسب الآلي - هندسة نظم المعلومات - نظم المعلومات والمعلوماتية - إدارة التكنولوجيا - الهندسة الوراثية - التكنولوجيا الحيوية - هندسة نظم الإنتاج المعتمدة على الحاسب الآلي - هندسة نظم الإنتاج المرنة - هندسة التشييد المعتمدة على الحاسوب CAD - نظم ضبط الجودة الكلية)[1].

الكتاب الجامعي من أساس العملية التعليمية بالجامعة، ويتطلب ترشيده في

---

(١) سمير حسين «الجامعة بين النقد والتقويم»، مرجع سابق، ص ص١٢٥-١٢٦.

التعليم الجامعي ضرورة مراجعة استخداماته المختلفة، وتقييم طرق وأساليب الإفادة منه في العملية التعليمية على النحو التالي: (مدى الاعتماد على مجموعة من الكتب والمراجع المتنوعة في التدريس لكل مقرر بديلا عن فرض كتاب واحد معين في المقرر - مدى توافر الكتب والمراجع المقررة - العربية والأجنبية - في المكتبة - مدى ملاءمة الكتب المتاحة لمستوى الطلاب ومتطلبات العملية التعليمية والمنهجية والمعرفية للمقررات المختلفة - مدى التجديد والتطوير في الكتب الجامعية وملاحقتها للتطورات العالمية - تطوير نظم دعم الكتاب الجامعي وتوفيره بأسعار معقولة - التفكير في إنشاء دار جامعية University Press تتولى أعمال الطباعة والنشر والتوزيع للكتب الجامعية إسهاما في الارتقاء بمستوى الكتاب الجامعي[١].

والكتاب الجامعي في دول الخليج يقدم للطلاب بطرق مختلفة، وتضع له ضوابط كما في المملكة العربية السعودية، وقد نجد حرية الأستاذ متروكة لاختيارات الكتب كما هو في جامعة قطر والكويت، أما عن دعم الكتاب الجامعي فيختلف الأمر، ففي جامعة قطر تقدمه الجامعة مجانا لطلابها. وفي الكويت يدعم الكتاب بنسبة معينة تسهم بها الجامعة.

التدريس الجامعي:

ما أهداف التدريس الجامعي؟ ونجد أن القول بأنها مجرد «نقل المعلومات» إجابة غير كافية بل وقاصرة، وربما أمكن لنا أن نقول أن التدريس هو وسيلة للتواصل المعرفي والمنهجي بين الأستاذ والطالب، ومن خلال هذا التواصل يتم عرض المعرفة السابقة والحالية من جهة، ويتم كذلك تكوين إطار ذهني جديد ممهد لإنشاء المعرفة الجديدة وتشوف مناهج جديدة. إن التدريس لا يتساوى مع الإلقاء، الإلقاء اللفظي أو الإلقاء بالمعارف، إنه ينبغي أن يهتم أيما اهتمام بالسؤال والمشكلة بإثارة روح الإشكال وحسن التطلع عند الطلاب، بحيث يحملون في ذواتهم المحركات الضرورية نحو البحث عن المعرفة والسعي إلى الوصول إليها

(١) المرجع السابق، ص١٤١.

وصياغتها الصياغة السليمة. . . إنه لا يحمل وحدات معرفية وأدوات منهجية فحسب، بل روحا معرفية معينة، وهذا على التحديد، هو الذي لا يجعل الكتاب مغنيا عن الأستاذ. في حضور الأستاذ المتمكن تصبح عملية البحث عن المعرفة عملية حيوية من الطراز الأعلى. إن التدريس العالي هو مطلق الشرارات الإبداعية في الأذهان. وإذا رجعنا إلى الطالب، فلعل أهم أهداف التدريس الجامعي أن يكون إعطاء الطالب المفاتيح المناسبة للبحث عن المعرفة والحصول عليها وللتعبير عنها ونقلها إلى الآخرين(١).

ولا خلاف حول أن الأستاذ، وليس الكتاب، هو العمود الفقري في التدريس الجامعي، ولا نفصل هنا في أنواع التوجيه التي يقوم بها الأستاذ، ولا في دور الخبرة التي يحصل عليها الأستاذ على مر السنوات. والحق أن الأستاذ الجامعي متكلم في حقيقة الأمر، ونحن نحب له أن يكون في المحل الأول مثيرا للأسئلة ومرشدا إلى طريق الإجابة عنها ومشيرا إلى إمكانات الإجابات المتنوعة ومجيبا عن بعضها في النهاية.

«لقد كانت طريقة «المحاضرة» ولعلها لم تزل، طريقة التدريس الشائعة في جامعة الكويت وهي الطريقة المورثة من العصور الوسطى فعلا. وأكبر قصورات هذه الطريقة أنها تسند إلى الطالب دور المستمع، وينفرد الأستاذ فيها بكل الفعاليات العقلية»(٢) «ناهيك عن غياب الوسائل التعليمية العملية»(٣).

إن جامعات الخليج كما تنص عليه قوانينها وأنظمتها ولوائحها هي جامعات تدريس وبحث ولكنها في واقعها الراهن جامعات تدريس أكثر مما هي جامعات بحث(٤).

---

(١) عزمي قرني، التجديد الجامعي، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٩٢.
(٢) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج، مرجع سابق، ١٩٨٤، ص١٥٣.
(٣) ليلى المالح، الجامعة بين الطالب والأستاذ، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص١٨٨.
(٤) جليل إبراهيم العريض، عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربية، مرجع سابق ص٢٣٠.

ويطالب البعض «ألا يعوّل أعضاء هيئة التدريس في تقويمهم لتعلم طلابهم على محتوى كتاب بعينه، بل عدم الاقتصار على الامتحانات فقط كأسلوب للتقويم، وإنما ينبغي أن تتسم عملية التقويم بالشمول، بحيث تتضمن أن يكون الطالب قد اطلع على مصادر المعرفة المتنوعة في موضوع دراسته»[١].

وعن طرائق التدريس الجامعي، أظهرت نتائج البحوث: «أن طريقة التدريس الأساسية في جامعاتها هي طريقة المحاضرة والمناقشة وأن الطرائق الأخرى أقل استخداما»[٢].

كما أن الدراسات أكدت على الحاجة لتطوير قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس في ذلك المجال. فمن اللازم التنويه هنا بأنه ليس المقصود في تأكيد الحاجة إلى تطوير وتنويع أساليب التدريس وطرائقه في الجامعات الخليجية الانتقاص من قيمة طريقة المحاضرة فشأن المحاضرة كشأن طرائق التدريس الأخرى في كونها لها مزايا ولها نواحي قصور، وإنما هناك بدائل يفضل أن تحل محل المحاضرة في الكثير من الحالات.

إن الدراسات المشار إليها قد أكدت الحاجة إلى استخدام الأساليب والطرائق الأخرى من استخدام أسلوب التعلم الذاتي واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة[٣].

كما أن الدراسات التي عرضت اتجاهات الطلبة نحو بعض قضايا تعليمهم الجامعي قد كشفت عن أن كثيرين من الطلبة أنفسهم يدركون أن هناك حاجة إلى أن يُحسّن الذين يقومون بتعليمهم من أساليب التدريس التي ينتهجونها ومن وسائل

---

(١) سليمان الخضري الشيخ، نبيل أحمد عامر، مشكلات الكتاب الجامعي في جامعات الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٣، ص١٢٧-١٣٠.

(٢) رفيقة سليم حمود، واقع طرائق التدريس وتقنيات التعليم وأساليب التقويم المستخدمة في جامعة البحرين، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية بجامعة البحرين، البحرين ٧-٩ مايو ١٩٩١، ص٤٥.

(٣) جليل إبراهيم العريض، عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربية، مرجع سابق ص١٢٠.

التقويم التي يستخدمونها. وأن هناك حاجة إلى أن يوفر لهم التوجيه والإرشاد التربوي من أساتذتهم معلمهيم على نحو أفضل وأنسب[1].

الدراسات العليا:

ما زالت في بدايتها الأولى، ولم يتكون الكادر الجامعي الوطني من الخليجيين الذين يتابعون الإشراف على الرسائل وقد أوضحت الإحصاءات كما هو موضح بالجدول التالي[2]:

جدول رقم (٢)

يوضح عدد المسجلين في بعض جامعات الخليج[3]

الجامعة	بكالوريوس	دراسات عليا	المجموع	٪ دراسات عليا
جامعة الإمارات العربية المتحدة	٨٤٥٠	٤٦	٨٤٩٦	٪٠,٥
جامعة البحرين	٢٠١١	٢٣٩	٣٣٥٠	٪١٠,٦
جامعة الخليج العربي	٤٦٢	١٤٢	٦٠٤	٪٢٣,٥
جامعة الكويت	١٣٠٣٤	٣٣٨	١٣٣٧٢	٪٢,٥
جامعة الملك سعود	٣٠١٩٥	١١٢٩	٣١٣٢٤	٪٣,٦
جامعة الإمام محمد بن سعود	١٤٢٢٣	٨٠٤	١٥٠٢٧	٪٥,٣
جامعة الملك فهد للبترول	٤٥٢٥	٣٠٠	٤٨٢٥	٪٦,٢
الجامعة الإسلامية	٢٤٤٨	٢٨٠	٢٧٢٨	٪١٠,٣
جامعة الملك عبدالعزيز	٣١٩٨١	٨٢٤	٣٢٨٠٥	٪٢,٥
جامعة الملك فيصل	٤٩٨٤	٢٦٢	٥٢٤٦	٪٥
جامعة أم القرى	١٤٠٣١	١١٦٢	١٥١٩٣	٪٥
كليات البنات (السعودية)	٢٢٤٩٩	٤٩٠	٢٢٩٨٩	٪٢,١
جامعة السلطان قابوس	٢٤٤٨	-	٢٤٤٨	-
جامعة قطر	٦٣٤٦	١٨٦	٦٥٣٢	٪٢,٨

(١) المرجع السابق، ص ص١٢٠-١٢١.
(٢) مكتب التربية العربي لدول الخليج، دليل الجامعات، مرجع سابق، ص ص٦٥-٦٧.
(٣) جليل إبراهيم العريض، عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربية، مرجع سابق، الامقح ص٢٥١.

يلاحظ من الجدول السابق أن: جامعات الخليج تتباين تباينا كبيرا من حيث تعداد الطلبة المسجلين فيها، فنجد جامعة تجاوز عدد الطلبة فيها ٣٢٨٠٠، وجامعة يصل عدد الطلبة إلى ٦٠٤. أما عدد الطالبات المقيدات في كليات البنات في المملكة قد تجاوز ٢٢٩٠٠ طالبة.

يلاحظ أيضا أن الطلبة الملتحقين بالدراسات العليا بلغت أكبر نسبة في جامعة الخليج، وانخفضت في جامعة الإمارات. وهي بصفة عامة نسبة قليلة في كل جامعات الخليج.

إن جميع الجامعات السعودية وكليات البنات تقدم برامج على مستوى الدبلوم وعلى مستوى الماجستير، وكما أنها باستثناء جامعة واحدة (الملك فيصل) تقدم برامج على مستوى الدكتوراه في عدة تخصصات بينما تتميز جامعة الملك فيصل في كونها تقدم برنامج الزمالة في الطب في تسعة تخصصات.

أما بالنسبة للجامعات الخليجية الأخرى فإن ما تقدمه جامعة الإمارات العربية في مجال الدراسات العليا يقتصر على ثلاثة برامج، ويقتصر ما تقدمه جامعة قطر في مجال الدراسات العليا على الدبلوم العام في التربية على تخصصين والدبلوم الخاص في التربية. وتقدم جامعة البحرين برامج على مستوى الماجستير في خمسة حقول علمية. وتقدم جامعة الكويت برامج الماجستير في عدة حقول من بينها الطب. وتتميز جامعة الخليج العربي في كونها تقدم في مجال الدراسات العليا برامج ماجستير في عدة مجالات وتخصصات ضمن نطاق علوم الصحراء والأراضي القاحلة ونطاق التقنية الحيوية بالإضافة إلى الماجستير في إدارة التقنية والدبلوم والماجستير في مجال التربية الخاصة. أما جامعة السلطان قابوس فلم تشرع بعد في تقديم برامج للدراسات العليا[١].

يلاحظ انخفاض نسب المسجلين في الدراسات العليا بالجامعات الخليجية[٢] وهذا قد يرجع إلى عدم استكمال الهيئة التدريسية، والشروط الشديدة التي تضعها الكليات أمام طلاب الدراسات العليا.

---

(١) المرجع السابق، ص١٤.
(٢) المرجع السابق، ص ص٣٨-٤٦٩.

ومن ثم يتضح لنا أن الجامعات الخليجية مازالت في مرحلة البداية لبدء برامج الدراسات العليا على مستوى الماجستير والدكتوراه، وهذا شيء جيد تحسب للخطوات الوئيدة المتأنية حتى تستكمل الهيئة التدريسية فيها، ويتم ترقية أعضاء هيئة التدريس من الوطنيين في كل دولة خليجية، لدرجة الأستاذية بأعداد كافية يستطيعون قيادة مسيرة الدراسات العليا لمستوى الماجستير والدكتوراه.

استقلال الجامعة والحرية الأكاديمية:

إن للاستقلال الجامعي أوجها ثلاثة: فهو استقلال أكاديمي (علمي ومعرفي)، واستقلال إداري، واستقلال مالي[1]. ولكن من حيث الجانب الإداري يقول البعض «يعاني الجهاز الإداري بالجامعة من البيروقراطية وبطء الإجراءات»[2].

استقلال الجامعة لا يعني بالضرورة توفر الحرية الأكاديمية. وبمفهوم المخالفة فقد وجدت جامعات حكومية قدست حرية البحث عن الحقيقة وحرية التعبير عنها دون أن تكون تبعيتها للحكومة مانعا لها من نهج طريق الحرية في البحث العلمي أو الفلسفي. نقطة البدء المعقولة في الحديث عن استقلال الجامعة إذن هي التساؤل: استقلالية الجامعة عمن؟ واستقلال الجامعة لأية غاية؟ فإذا قلنا استقلال الجامعة عن الدولة، نطرح سؤالا آخر: هل هذا الاستقلال ممكن؟ إن الاستقلال أصلا هو استقلال مالي فإذا كان الجامعة تعتمد اعتمادا كليا في تمويلها على الدولة - وهذا شأن الجامعات العربية - فإنها إذن ليست جامعة مستقلة ولا يمكن أن تكون كذلك.

استقلال الجامعة وهم: هل يعني هذا أن نسلم للدولة بحق غير منازع في معاملة الجامعة على أنها واحدة من دوائرها الحكومية الأخرى؟ إن الدولة كيما تتعامل مع الجامعة بعقلية متحضرة لا بد لها من الاعتراف ابتداء بأن الجامعة

---

(١) عزت قرني، التجديد الجامعي، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٨٧.

(٢) نورية صالح الرومي «مشكلات أعضاء هيئة التدريس»، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٢٦٦.

مؤسسة قيادية وهذا هو مبرر وجودها أصلا. وعندما تخفق الجامعة في ممارسة تأثيراتها العلمية الإيجابية في المجتمع فإنها تفقد مبرر وجودها. وعندما تتوصل الدولة إلى قناعة كهذه.. آنئذ تدرك أن واجبها نحو الجامعة يقتضيها توفير أقصى درجات الحرية للجامعة في طلب الحقيقة ونشرها وتعليمها[١].

إن إطلاق حرية إبداء الرأي في الجامعات هو أهم مقومات ازدهار المعارف الإنسانية والاختراعات العلمية[٢].

وفي العقود الماضية تعرضت الحرية الأكاديمية لضغوط من التيارات المختلفة سواء من داخل الجامعة أو خارجها. ففي الجامعات نشأت خلافات فكرية بين تكتلات من أعضاء هيئة التدريس أدت إلى خلق رقابة فكرية على أعمال الأساتذة.. وفي الغرب مثلا حاول المحافظون منع تعيين أعضاء تدريس جدد يحملون أفكارا يسارية أو رفض تعيين أساتذة مؤيدين للإجهاض.

«وفي جامعة الكويت تعرض بعض الزملاء من أعضاء هيئة التدريس لمضايقات بسبب نشر آرائهم في بعض المواضيع السياسية والاجتماعية والفكرية. ولا زالت تتعرض الحرية الأكاديمية في جامعة الكويت لضغوط مختلفة بعضها بسبب الصراعات بين التيارات الفكرية داخل الجامعة وأخرى بسبب مصادر ضغط خارجها»[٣].

أما من حيث إعاقة حرية البحث العلمي من خارج الجامعة فهي تنتج عادة بسبب ارتباط الجامعات بمصادر التمويل والتي في الغالب إما حكومات ممثلة بمؤسساتها المختلفة أو بشركات القطاع الخاص التي أصبحت مصدرا أساسيا لتمويل البحث العلمي إما مباشرة أو عن طريق التبرع لبناء المنشآت المختلفة أو دعم بعض البرامج الأكاديمية.

يقول رئيس جامعة هارفارد «إن الكثير من الأساتذة يتعرضون لمثل هذه

(١) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج، مرجع سابق، ص٢٤٨.
(٢) صالح ياسين علي، «وظيفة الجامعة» ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٥١.
(٣) نفس المرجع، ص٥١.

الضغوط ومن الطبيعي أن تتعرض هذه الممارسات للحرية الأكاديمية أكثر من أية مخاطر أخرى»[١].

ويرتبط مفهوم الحرية الأكاديمية بقدرة الجامعة على التماس الحقيقة وذاتها، ويتضمن هذا الشرط فيما يتضمنه بقاء العمل الجامعي في عصمة من الضغوط السياسية أو الدينية أو غيرها.

أنصار الحرية الأكاديمية يرون أن مسؤولية العالم أو الأستاذ الجامعي وولاءه منصرفان أساسا إلى الحقيقة ذاتها وليس لشيء آخر مهما كان هذا الشيء الآخر رأيا عاما أم حزبا. وإذا كانت الحقيقة قائمة في طبيعة الأشياء وصلبها فكذلك حق الإنسان في البحث عنها وفي التماس السبل إليها هو الآخر جزء مكمل لطبيعة الأشياء في هذا الوجود. ومن ثم فإن الحرية الأكاديمية هي حق الأكاديميين في البحث عن الحقيقة.

الحرية إذن. . وليس الاستقلال هو ما تريده الجامعة الخليجية وتحتاج إليه. إن طرح مسألة الحرية الأكاديمية طرحا علميا يمكن أن يهيىء أرضية مشتركة بين الجامعة والدولة تقلل من احتمال الاحتكاك والتنافر بينهما وتتيح للجامعة فرصة الانصراف إلى عملها العلمي انصرافا جادا[٢].

والحرية الأكاديمية ليست الفوضى والغوغائية، إنما هي المناخ العلمي اللازم للبحث والتنقيب عن الحقيقة العلمية والتعبير عن ما تكشفه الأبحاث من معارف ومعلومات، وأفكار وآراء في جميع حقول المعرفة وبشتى الوسائل، دون تقييد أو خوف أو محاسبة أو انتقام، والحرية الأكاديمية المقصودة ذات وظيفة حضارية، تهدف إلى كشف الحقيقة وتطوير المعرفة لكي يقوى المجتمع بمعرفتها، ويتقدم ويرقى بنشرها. وهي بهذا التعريف لا تشمل الأعمال المصلحية والفئوية الضيقة،

---

(١) Simth, B. and Brown. S., Research Teaching and Learning in - Higher Education, London: Kogan Page Limited, 1995, p. 221.

(٢) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج، مرجع سابق، ص٢٤٨-٢٥٠.

التي يسهل على العموم فضحها ومقارعتها في إطار الحرية الأكاديمية الحقة[١].

أما الاستقلالية المهنية فتعني حق الجامعة في التسيير الذاتي وتوجيه الموارد بما يتفق والرؤية المؤسسية ويخدم حرية البحث الأكاديمي والتدريس، دون قيود خارجية مجحفة تشل من القدرة على التصرف وفق مصلحة المؤسسة أو تقيد من الحريات الأكاديمية. بل إنها لصيقة بمبدأ الحساب على قدر المسؤولية (Accountability).

ومن المتعارف عليه أن مفاهيم الحرية الأكاديمية والاستقلالية المهنية هي حقوق تكتسبها المؤسسة، وهي لذلك ليست حقوقا موروثة. بمعنى أن الجامعة تكتسب هذه الحقوق نتيجة لتميزها الأكاديمي ومسؤوليتها المالية والإدارية والقدوة الحسنة التي تتمثل في أجهزتها بما يعزز الثقة ويوسع هذه المفاهيم. وهي مرهونة كذلك بمستوى التطور الاجتماعي والنضج السياسي في المجتمع، وتستدعي قدرا من التسامح المجتمعي تجاه الرأي والرأي الآخر.

وبالرغم من حيوية هذه المفاهيم إلا أن من الملاحظ غياب الوعي الجلي والفهم الكامل لمضامينها وحدودها، وليس فقط بين عامة الناس وهو الأمر المتوقع، ولكن في الوسط الجامعي، أي على مستوى الإدارة والأساتذة والطلبة. وينسحب هذا القصور في الفهم والوعي إلى رسالة الجامعة ومبادئها وغاياتها. ويتسبب هذا القصور في الوعي في زيادة التعقيدات في علاقة الجامعة بالمجتمع كما سيتضح[٢].

فلكي تقوم الجامعة برسالتها كاملة يستدعي توفر الضمانات الكافية للحرية الأكاديمية والاستقلالية المهنية، وهي مفاهيم لا تقوى على استيعابها وتنفيذها إلا المجتمعات التي تتعامل معها بشكل طوعي وتلقائي، أي المجتمعات التي تكفل الحريات لمواطنيها وتتسم بالتسامح مع الأفكار المختلفة والتعايش مع الأضداد[٣].

---

(١) عبدالله يوسف الغانم، الجامعة والمؤسسات، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ص٤٣١-٤٣٢.
(٢) المرجع السابق، ص٤٣٢.
(٣) المرجع السابق، ص٤٣١.

الباب الرابع:
دور التعليم العالي في تنمية وخدمة المجتمع

(إثراء البحث العلمي - إرفاد المجتمع بالطاقات البشرية - الثقافة العامة)

١ - إثراء البحث العلمي:

تقوم الجامعة أساسا على ركيزتين، هما الركيزة التعليمية، والركيزة البحثية، حيث تعتبر الوظيفة البحثية والنهوض بالبحوث العلمية - الأكاديمية والتطبيقية - من الوظائف الأساسية والجوهرية للجامعة، كما يمثل البحث العلمي بالجامعة البوتقة التي ينصهر فيها العلماء، والحاضنة التي تقوم بتفريخ الباحثين، ومن خلال البحث العلمي توضع الأمة على منصة الانطلاق الحضاري وتعبر إلى آفاق التقدم الرحبة، وتمارس الجامعة وظيفة البحث العلمي من خلال الآليات التالية: «برامج وأنشطة الدراسات العليا بكلياتها المختلفة، وبحوث أعضاء هيئة التدريس سواء الفردية أو المشتركة أو الجماعية، والإنتاج العلمي للمراكز البحثية المتخصصة بالجامعة»[١].

فالجامعة هي المقام الأول محل للبحث عن الحقيقة وإذاعتها وبحكم هذا فإن مسئوليتها تذهب وراء الحقيقة الطبيعية لتحتضن الحقيقة الاجتماعية... الجامعة يجب أن تكون مجتمع العلماء والدارسين الذين يبحثون في المعرفة أينما كانت، إن ما انتهى إليه العلم اليوم قد يصبح مجرد تطبيقات تكنولوجية في الغد.. الجامعة يجب أن تكون مكانا لتنمية الروح العلمية بين الأجيال القادمة.. ويكثر الحديث في دول الخليج عن مسئولية الجامعة أو دورها في عملية التنمية الاقتصادية الاجتماعية للمنطقة. ولكن كما في الحديث عن دور الجامعة... نجد العناية بالإنسان تتخذ مكانة مركزية في مفهوم التنمية[٢].

والجامعة المعاصرة في علاقتها بمجتمعاتها وقضايا التنمية فيها صارت في مواجه عدد كبير من المطالب والمتغيرات أثرت كثيرا على وظائفها والمسؤوليات الملقاة عليها، وتمثل هذه المطالب أو المتغيرات:

---

(١) سمير حسين «الجامعة بين النقد والتقويم»، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص١٣١.

(٢) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج، الكويت: مرجع سابق، ص٢٥٨-٢٦١.

١ - حاجة المجتمعات المعاصرة إلى أعداد غفيرة من المتخصصين في مختلف أنواع التكنولوجيات المتقدمة في الصناعة والزراعة والتجارة والخدمات[١].

٢ - حاجة المجتمعات المعاصرة إلى توجيه النشاط العلمي البحثي نحو مجالات العلوم الطبيعية والتقنية انطلاقا من أن التنمية والتقدم الاقتصادي والاجتماعي يعتمدان على نتائج البحوث العلمية.

٣ - حاجة المجتمعات المعاصرة إلى أن تسهم الجامعات مساهمة مباشرة في خدمة المجتمع وحل مشكلاته وتلبية احتياجاته المتجددة[٢].

فالجامعة بمفهومها الشامل المؤسسة الأولى المعنية بالبحث عن الحقيقة وتنمية الثقافة ونقل المعارف والأفكار إلى المجتمع عبر التدريس والدراسات، والأبحاث. وهي الوعاء الذي تلتقي فيه مشارب مختلفة من طلبة وأساتذة ومهتمين، وتتفاعل فيه الأفكار وما يصحبها من مصالح. كما أن طبيعة عملها تستدعي المناخ العلمي الملائم والموارد المتجددة[٣].

ويحذر البعض من زيادة الانغماس في البحث العلمي داخل الجامعة، دون الاهتمام بالمجتمع ومتطلباته، «قد اهتمت الجامعات الخليجية بالبحوث الأساسية داخل جدران مختبرات كلياتها أو مراكز البحوث فيها، وهي في انشغالها بهذا الأمر لم تجد حاجة كبيرة للاتصال بمؤسسات المجتمع الإنتاجية أو الخدمية»[٤] كما ينتقد البعض طبيعة البحوث ومستوياتها في الجامعة، «البحث الجامعي لا يزال وظيفة تابعة أو ثانوية، تنهض بها القلة من أصحاب الكفاءات العلمية من هيئات

---

(١) محمد سيف الدين فهمي، سبل التعاون بين الجامعات، مرجع سابق، ص٣٧.

(٢) المرجع السابق، ص٣٨.

(٣) نورالدين الربيعي، التكنولوجيا المتقدمة وانعكاساتها الإيجابية والسلبية على المجتمع العربي، ندوة تقييم العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في الدول العربية، مركز البحوث العلمية والتطبيقية، جامعة قطر، ١-٤ ديسمبر ١٩٨٦ الدوحة، ص٩٠.

(٤) محمد سيف الدين فهمي، سبل التعاون بين الجامعات مرجع سابق، ص٤٩.

التدريس، وغالبا ما تمارسه لحاجات الترقية الوظيفية وبأداءات فردية، وفي أطر نظرية وصفية في معظمها، ويسودها طابع الشكلية»[١].

والتركيز على البحث العلمي قد يكون له نتائج لها تأثير على المجتمع «وفي اهتمام الجامعات الخليجية بالبحث العلمي الأساسي والتطبيقي قد جعلها تهتم بتوفير الجانب المؤسسي في إطاره التنظيمي وإمداده بالكوادر المتخصصة التي استوردت عادة من خارج البلاد، ولم تهتم بالدرجة الكافية بتوفير الإمكانات الأساسية ويعبر عن ذلك النسب المتدنية لحجم الإنفاق عليه»[٢].

٢ - الجامعة وإرفاد المجتمع بالطاقات البشرية:

تستطيع الجامعات الخليجية الوفاء برسالتها في عملية التنمية بإعداد الخريجين في مجالات الأعمال التي قد تضطر بعض الدوائر الحكومية أو المؤسسات الأهلية إلى تنظيم دورات تدريبية لإعادة تأهيل هؤلاء الخريجين[٣]. والجامعة الخليجية من مهامها تطوير الاقتصاد وستظل مسئوليتها في عملية التنمية الاقتصادية مسئولية مركزية ولكن تنفيذ هذه المسئولية يجب أن يتم بطريقة جامعية وليس بطريقة تجارية. تتم عن طريق إعداد القادة الصناعيين. وعن طريق تنوع براجها الدراسية لتخريج الخبراء الذين تحتاج إليهم في جميع أوجه الحياة فليس من المنطق في شيء أن تظل العلوم البحرية مثلا خارج المناهج الجامعية في بلدان يحيط بها البحر من أكثر أقطارها[٤].

ويحذر أصحاب هذا التوجه بأن التمادي في توجيه الجامعة نحو المساهمة في إيجاد الحلول لمشاكل المجتمع المختلفة سيؤدي حتما إلى الاسترخاء في متابعة المعرفة...

---

(١) عبدالله جمعة الكبيسي، محمود قمبر، دور مؤسسات التعليم العالي، مرجع سابق، ص١٢٦.
(٢) محمد سيف الدين فهمي، سبل التعاون بين الجامعات، مرجع سابق، ص٤٩.
(٣) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج، الكويت: مرجع سابق، ص٢٦٩-٢٧٤.
(٤) عبدالله الحمر، العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج، وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ١٩٨٣، ص١٤٥.

ومن مخاطر هذا التوجه في سياسة الجامعة زيادة العبء الإداري على المسئولين في الجامعة مثل العمداء ومساعديهم والدعوة إلى المزيد من هذه البرامج والذي ربما يؤدي باختصار إلى انخفاض جودة القيادة في الجامعة وفاعليتها.

وبالرغم من مبالغة أصحاب هذه النظرة في الانعكاسات السلبية لتوجه الجامعة نحو خدمة المجتمع إلا أنه لا يمكن إهمال مخاوفهم. إذ لا بد من مراقبة الوضع الحالي وتوخي الحذر في المبالغة في التعرض لجميع مشاكل المجتمع على حساب بناء شخصية الطالب والبحث العلمي المجرد. ومن الممكن التقليل من هذه المخاوف من خلال اجتهادات الإدارة الجامعية نحو التأكيد لعمدائها وأساتذتها بأن الجامعة تحفظ أعلى درجات التميز والاحترام لهؤلاء الذين يساهمون في رسالتها الأساسية: التدريس والبحث العلمي[١].

دعونا نرى وجهة نظر أخرى ترى أن الجامعة التي لا تخدم المجتمع لا يمكن أن تكون جامعة، فهي موجودة في المجتمع ومدخلاتها قادمة من المجتمع ومخرجات أيضا تصب في المجتمع، فالطبيب أين سيذهب بعد تخرجه والمهندس ماذا يفعل والمعلم أين سيمارس نشاطه؟ أليسوا هؤلاء جميعا هم نتاج الجامعة. «إذن فالجامعة شئنا أم أبينا لا بد أن تحلق بجانحين معا. هل نكتفي بهاتين الوظيفتين؟ إنتاج المعرفة وبناء الإنسان من ناحية وتوظيف طاقة الإنسان في خدمة المجتمع من ناحية أخرى أم أن لها دورا آخر؟»[٢].

إن اهتمام الجامعات بعملية الإعداد والتدريس، قد أعطت الجامعات الأولوية في استراتيجية العمل فيها إلى تخريج كوادر وأطر بشرية للعمل في القطاعات المختلفة وخاصة في النشاط الحكومي من مدرسين وإداريين ومتخصصين في المجالات الإنسانية. في حين كانت الحاجة أشد ما تكون إلى أطر وطنية لقيادة المسيرة الإدارية وتوفير حاجة الإدارة العامة إلى موظفين... وقد

---

(١) صالح الياسين، «وظيفة الجامعة»، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص ص٥٤-٥٥.

(٢) المصري حنورة، تعليق. ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٦٢.

أدى ذلك إلى ازدحام القطاعات الإدارية والبيروقراطية بأفراد غير منتجين(١). وقد أوضحت استجابات كل من المؤسسات الجامعية، ومؤسسات الإنتاج أن درجة التنسيق في مختلف مجالات التعاون بينهما (الخدمات الاستشارية، التدريب، البحوث، إعداد الأطر البشرية) ضعيف أو غير موجود(٢).

٣ - الثقافة العامة، وخدمة المجتمع:

ما يطالب به المفكرون من إذكاء روح المسئولية والمواطنة مرهون بظروف الحرية التي يعيش في ظلها الإنسان، بإدراكه بأنه حر فعلا لأنه يمارس الحرية في عمله وفي تفكيره وفي التعبير عن آرائه وفي اختياراته السياسية والاجتماعية ونمط حياته. هذه كلها ظروف شرطية لعملية التنمية. التنمية أساسا هي تنمية الإنسان بجعله كائنا أنبل مما هو عليه ولا حدود للصعود في درجة النبل.

«بالرغم من هذا الدور الحيوي لمركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر وغيره من أنشطة الجامعة المتصلة بالمجتمع إلا أن علاقة الجامعة بالمجتمع أعمق وأكبر من هذه الأبعاد، الأمر الذي يضع الجامعة في حالة مستمرة من الشد والجذب، والقرب والبعد، والوفاق والخلاف مع أطراف مجتمعية متغيرة وذات مصالح متنوعة. وللتعرف على خارطة هذه العلاقات المتشابكة لا بد من فحص جذورها وتبيان دوافعها»(٣).

أما فيما يختص بطبيعة العلاقة بين الجامعات الخليجية ومجتمعاتها فالواقع يشير إلى أن العلاقة التي تربط الجامعات الخليجية بمجتمعاتها ما زالت ضعيفة مثلها في ذلك مثل بقية البلاد العربية التي تفتقر إلى بناء هيكل تنظيمي يربط جامعاتها بمواقع العمل، مما جعل كثيرا من مشكلات المجتمع لا تصل إلى الجامعات أو لا

---

(١) محمد سيف الدين فهمي، سبل التعاون بين الجامعات، مرجع سابق، ص٤٩.
(٢) المرجع السابق، ص١٨٣.
(٣) عبدالله يوسف الغانم، الجامعة والمؤسسات، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٤٣١.

تجد الفرصة للبحث والدراسة، كما أن كثيرا من نتائج البحوث التي تجرى في الجامعات العربية لا تجد طريقها إلى التطبيق العملي[١].

منتقدو الجامعات الكبيرة يرون أن الاهتمام المفرط في خدمة احتياجات المجتمع عرّض التعليم الجامعي لضغوطات وإغراءات تهدد القيم الجامعية الأكاديمية العريقة. وبسبب الرغبة المفرطة في خدمة المجتمع والترغيب بالموارد المالية المتوفرة توجه أعضاء هيئة التدريس والإداريين نحو إنشاء مراكز تخصصي وتجارية. وأصبحت الجامعات مزدحمة بالمكاتب الاستشارية والتدريبية والتي بدأت تنافس في مهامها المكاتب الاستشارية والتجارية في هذا المجال. وأصبح اهتمام الكثير من أعضاء الهيئة التدريبية يتركز على الدخول في منافسات مع زملائهم ومع المكاتب الاستشارية الأخرى في الحصول على حصصهم من هذه الأعمال التي تكون غالبا على حساب الوقت المتوفر لتأهيل الطالب الفكري. ورأي هذا التيار ليس هو أن الأستاذ يخسر الجزء الكبير من الوقت المخصص للبحث العلمي والتدريس وإنما ربما يؤدي ارتباطه بالجهات الممولة إلى الإخلال بموضوعيته في طرح الأمور وفي أبحاثه. وتدعو هذه النظرة إلى أن المساهمة في حل المشاكل العملية للمجتمع من الهيئة التدريسية لها منافع آنية مهمة، إلا أن البحث في المعارف الأساسية تخدم أهدافا أكثر بعدا وعمقا[٢].

وما لم يحصل تبدّل في نظام القيم السائدة الآن في المجتمعات الخليجية فإن الأمل سيظل ضعيفا في أن يحدث تحول جذري نحو التعليم الفني والتدريب الحرفي بين ناشئة الخليج خصوصا إذا أصبح محسوسا أن مؤسسات التدريب الفني والحرفي لا يذهب إليها إلا ضعاف الطلبة المتخرجون من الثانويات أو الذين لا تعينهم ظروفهم الاجتماعية على احتمال إنفاق المال والوقت في الدراسة الجامعية،

(١) نور الدين الربيعي، التكنولوجيا المتقدمة، مرجع سابق، ص٩٠.
(٢) صالح الياسين، «وظيفة الجامعة»، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٥٤.

نعم قد تحاول بعض مؤسسات التعليم التطبيقي أن تغري الشباب بالالتحاق بها برفع نفسها إلى المستوى الجامعي وقد تسمي نفسها «الجامعة التكنولوجية»... معنى هذا أن دور الجامعات الخليجية في عملية التنمية له مضمون اجتماعي. وهذا المضمون الاجتماعي قابل للتغير من دون ريب ولكن التغير يجب أن يكون تدريجيا وأن يكتسب صفة القناعة الشعبية(١).

وقد كان لهذه الطبيعة الخاصة بعملية التنمية في المجتمعات الخليجية أثرها في مدى مساهمة الجامعات في إحداث التنمية، فهي من جانب لم تستطع أن تلاحق المستوى شديد التقدم لبعض التكنولوجيات المتقدمة مما جعلها تتخلف عن مهمتها في المساهمة في التنمية وخاصة في مجال الصناعة، فشغلت نفسها بالتعليم وإعداد الكفاءات الصناعية والمهنية، كما شغلت نفسها بالبحوث الأكاديمية، فلم تستطع المساهمة في تنمية التكنولوجيات التقليدية البدائية السائدة فظلت هذه التكنولوجيات على حالها ضعيفة الإنتاج(٢).

أشارت بعض المؤسسات الجامعية إلى «عدم اقتناع المؤسسات الإنتاجية بجدوى مساهمة الجامعات في رفع الإنتاج.. ولعل أخطر ما ذكر في هذا الصدد ما أورده أحد رجال المؤسسات الإنتاجية التي استجابت للدراسة الميدانية من ضعف مستوى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات المنطقة من حيث معرفتهم بمشكلات التقنية الحديثة»(٣). ولعل هذا يؤكد القول بأن المستوى التكنولوجي المتقدم الذي تتمتع به بعض مؤسسات الإنتاج في المنطقة وخاصة في مجال النفط يفوق المستوى الذي يمكن أن تواكبه جامعات المنطقة وما تقدمه من برامج دراسية أو بحوث، وهي فجوة يجب أن تحاول جامعات الخليج سدها، ولا يتم ذلك دون تعاون أوثق بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج.

وهناك من يرى أن دور الجامعات في مجال الخدمة العامة يمكن تنميطه في

---

(١) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج، الكويت: مرجع سابق، ص٢٦٢-٢٦٨.
(٢) محمد سيف الدين فهمي، سبل التعاون بين الجامعات، مرجع سابق، ص٥٠.
(٣) المرجع السابق، ص ص١٨٤-١٨٥.

أربعة مجالات هي: العمل على نشر العلم والمعرفة بين أبناء المجتمع، والنقد الاجتماعي، وحل مشكلات المجتمع، والخدمة الاجتماعية[١].

فمن الناحية النفسية، يبدو أن أعضاء هيئة التدريس غير مهيئين تماما من الناحية النفسية للتحرك خارج أطر تعودوها في كلياتهم وجامعاتهم، وألفوها ويشعرون بالراحة نحوها، بل يعتزون ويفخرون بها، لمزاولة أعمال خارج كلياتهم لم يعدوا أصلا لها[٢].

فالإداريون يعطون هدف الخدمة العامة أهمية متوسطة، بينما أعضاء هيئة التدريس يعطونه أهمية أقل، وتجمع أعضاء هيئة التدريس والإداريون ورؤساء الأقسام على أن هدف خدمة المجتمع يجب أن تنال أهمية كبيرة في كلياتهم[٣].

أسفرت نتائج الدراسة عن الجامعات وخدمة المجتمع أن:

١ - أن مديري الجامعات غير راضين عما تقوم به جامعاتهم في مجال خدمة المجتمع.

٢ - أن مديري مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر يرون أن بعض مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر أو ما في حكمها، ليس لديه هيئة تدريس أو هيئة إدارية متفرغة وتعتمد على أعضاء مندبون. ودور هذه المراكز في تقديم استشارات لمؤسسات المجتمع أو القيام بدراسات لصالحها يعد دورا محدودا للغاية، وأن هذه المراكز ليس لديها خطط مستقبلية لمواجهة الزيادة التي يتوقعونها في الإقبال على برامج مراكزهم[٤].

---

(١) عبدالعزيز عبدالله سنبل، نورالدين محمد عبدالجواد، الأدوار المطلوبة من جامعات دول الخليج العربية في مجال خدمة المجتمع، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣، ص ص٥٧-٦٢.

(٢) المرجع السابق، ص٦٤.

(٣) المرجع السابق، ص٦٦.

(٤) عبدالعزيز عبدالله سنبل، نورالدين محمد عبدالجواد، الأدوار المطلوبة، مرجع سابق، ص ص١٩٥-١٩٦.

٣ - يرى عمداء الكليات أن نسبة كبيرة من الكليات النظرية والعملية لا تقوم ببحوث أو دراسات لصالح مؤسسات المجتمع، وبوجه عام فإن دور الكليات العملية يفوق دور الكليات النظرية في هذا المجال. وأن مؤسسات المجتمع لا تلجأ إلى كليات الجامعة النظرية تطلب بحث موضوع يخصها أو مشكلة تواجهها[١].

٤ - نشاط الكليات النظرية في مجال الاستشارات التي تقدمها لمؤسسات المجتمع محدودة بوجه عام، ويؤكد عمداء الكليات أن إقبال أبناء المجتمع على المحاضرات التي تقدمها الكليات لأبناء المجتمع بقصد توعيتهم يعد إقبالا محدودا في جملته[٢].

وتواجه الجامعة ضغوطا متزايدة ومتنوعة، وغياب فهم متفش في أوساط المجتمع، بسلطاته وأفراده ومؤسساته المختلفة، ولطبيعة عمل الجامعة ورسالتها ووسائلها. ومما يزيد من تعقيد العلاقة هو الدور الحيوي والوسيط الذي تلعبه الجامعة في التكوين المعرفي والمهني لشريحة واسعة من المواطنين بشتى انتماءاتهم ومشاربهم وخلفيتهم الاجتماعية. ففي مجتمع صغير مثل دولة الكويت تمتد علاقة الجامعة بكل بيت وتمس كل عائلة، مما يعني إحساس قطاع كبير من المجتمع بأن له مصلحة في شئون الجامعة وسياساتها وأسلوب تسييرها، بل والحق كذلك في التدخل في شئونها[٣].

أين تقف جامعات الخليج الآن؟ وما دورها في عملية التنمية؟ فإذا أدت العناية بتطوير الصناعة إلى زيادة ريع المؤسسات الصناعية فإن ذلك يؤدي لزيادة الإنتاج وتحسينه ويؤدي إلى زيادة فلسفة أخلاقية تهدف إلى مشاركة العمال في مردود جهدهم، وأن تصاحب التنمية الصناعية تنمية اجتماعية تنعكس في مستوى معاش العمال وضماناتهم الاجتماعية والمهنية. وإذا نتج عن التطور الصناعي

---

(١) المرجع السابق، ص١٩٧.
(٢) المرجع السابق، ص ص٢٠٠-٢٠٢.
(٣) عبدالله يوسف الغانم، الجامعة والمؤسسات، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٤٣٢.

تعاظم الحاجة إلى عمل المرأة ودخلت ميدان العمل فلا بد من إعادة النظر في المركز الاجتماعي والاقتصادي لها، فلا يعقل أن يميز بينها وبين الرجل في الأجور ولا في ساعات العمل إذا كانت تؤدي ما يؤديه الرجل من الأعمال وكانت تملك المؤهلات المهنية المطلوبة لشغل منصب ما.

المؤثرات في علاقة الجامعة بالمجتمع:

أسباب ترجع إلى المجتمع:

من المفيد استعراض المؤثرات المختلفة التي تلعب دورا في تنشيط أو تأزيم العلاقة بين الجامعة من طرف، والمجتمع بقواه المتعددة من طرف آخر، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١ - زيادة الطلب على التعليم الجامعي بشكل متواصل، مما يعرض الجامعة لضغوط مستمرة لفتح الأبواب لكل راغب ويجدد الجدل حول سياسات المؤسسة وإدارتها.

٢ - ارتفاع تكاليف التعليم العالي وأنشطته الرديفة من أبحاث وتجهيزات ورواتب، مما يعني حاجة الجامعة السنوية إلى طرق أبواب المؤسسات المسئولة عن تمويل التعليم على مستوى السلطتين التنفيذية والتشريعية لكسب التأييد وما يصاحبه من مساومة.

٣ - تقاطع قيم المجتمع الموروثة مع ما يدور في أروقة الجامعة من أفكار ومستجدات. وبدلا من أن يشكل ذلك حافزا لتعزيز التكوين الفكري والتطوير يجد البعض فيه خطورة، نتيجة لضيق الأفق وقصور الدراية بطبيعة التعليم الجامعي.

٤ - تعاظم هيمنة إشراف الدولة على الاقتصاد والموارد العامة وما يتبعها من إنفاق عام على المؤسسات، بما فيها موازنة الجامعة مما يعني تبعية الجامعات المالية المطلقة للدولة، ومهما حسنت النوايا إلا أن تأثير ذلك على استقلالية القرار في المؤسسة يظل منقوصا.

٥ - زيادة الهوة بين التعليم العام والتعليم الجامعي. وحيث إن الأخير يعتمد أساسا على مخرجات الأول فسيظل التعليم الجامعي حبيس أطر التعليم العام وفلسفته. وتعزز هذه الوضعية من اغتراب الطالب في البيئة الجامعية، وتسهم في تراكم المشكلات الأكاديمية.

٦ - الربط غير المنطقي بين الوظيفة والتعليم الجامعي مما يحوّل الجامعة - في نظرة العامة والمؤسسات التوظيفية - إلى مركز تأهيل خال من المحتوى الأكاديمي، ويؤجج الجدل المزمن وغير محسوم بين مسئولية الجامعة ومسئولية جهات التوظيف.

٧ - تزايد الدعوة إلى تحميل الجامعة مسئوليات اجتماعية خارجة عن اختصاصها. ويعود ذلك بالأساس إلى الفهم القاصر لأغراض الجامعة[١].

أسباب ترجع إلى الجامعات:

هناك معوقات ذاتية تعود للجامعة، ومن داخلها تؤثر في مكانتها وعلاقتها بالمجتمع وتسهم في تقليل فاعليتها. ولعله من المناسب أن نشير إلى بعض منها:

١ - غياب وضوح الأهداف في رسالة الجامعة على جميع المستويات. فليس هناك اتفاق موثق وواضح لرسالة الجامعة وكيفية الإيفاء بأغراضها[٢].

٢ - تشرذم بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعة إلى فئات ذات مصالح متعددة، بعضها متناحر، وتخدم أغراضا فئوية على حساب المصلحة العامة للمؤسسة. كما تسود بين بعض أعضاء هيئة التدريس نظرة متعالية تجاه المجتمع، وإحساس غير مبرر بمكانة اجتماعية خاصة، وتفتقر الجامعة إلى القدرة على استقطاب المتميزين للجهاز التدريسي والبحثي أو المحافظة على الموجود منهم.

---

(١) عبدالله يوسف الغانم، الجامعة والمؤسسات، ندوة الجامعة، المرجع السابق، ص٤٣٣.
(٢) المرجع السابق، ص٤٣٤.

٣ - يشوب القرار الجامعي كثير من فوضى الرؤية الاستراتيجية الواضحة والبطء في اتخاذ القرار السليم في الوقت المناسب والقدرة على معالجة الأزمات بحسم[١].

٤ - لا تعتبر الجامعة بشكلها الحالي، مكانا بارزا للعمل المبدع والإدارة الحديثة والمسئولية المالية الرصينة والمحافظة على الموارد.

٥ - غياب المركز الواضح عن المسئولية التدريسية، فالتدريس مسئولية أطراف متعددة، لا يربطها رابط ولا يحاسبها رقيب.

٦ - غياب القياس العلمي الواضح والمتفق عليه بشأن فاعلية العملية التعليمية والمخرجات الجامعية مما يثير الاختلاف بشكل مستمر حول فاعلية الجامعة ودورها في خدمة المجتمع.

٧ - ضعف العلاقة بين الجامعة والمؤسسات المسئولة عن التوظيف من جهة والمؤسسات المختلفة التي قد تستفيد وتفيد من إمكانيات الجامعة العلمية والبحثية[٢].

كل هذه العناصر مجتمعة تؤثر في مكانة الجامعة وقدرتها على العمل المنتج، كما تعوق من بناء علاقة تفاعلية منتجة مع المؤسسات المجتمعية والتوظيفية ذات العلاقة. وهي معوقات حقيقية في طريق خدمة المجتمع وبناء الجسور مع أطرافه المؤثرة.

رؤية نقدية لفعاليات خدمة المجتمع

في بعض الجامعات كمؤسسات، وعند بعض الأساتذة أفرادا، شعور أكيد، بل إيمان وثيق، بأن العمل في مجال الخدمة العامة هو من قبيل الزوائد التي لا تستحق مشقة الجهد. وإذا كان هذا على مستوى الفرد فإن بعض الجامعات كمؤسسات تسلك على نحو مشابه لذلك، حيث لا نجد لها فلسفة اجتماعية

(١) عبدالله يوسف الغانم، الجامعة والمؤسسات، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص٤٣٤.
(٢) المرجع السابق، ص٤٣٤.

ولامنهجية علمية، ولا خطة فنية تحدد معالم وطرائق العمل في مجالات خدمة المجتمع[1].

ومن حيث الحجم الخدمي تبرز مشكلة التمويل حيث لا توجد روافد خارجية أو إضافية تسهم في إغناء الرصيد المالي الذي يسمح بتنفيذ خدمات متنوعة وعلى نطاق أوسع يستجيب لمطالب القطاعات والفئات المستهدفة من الخدمة. ومن حيث الجمهور المستفيد تبرز مشكلة الإحجام حيث لا توجد مشاركة حقيقية ولو عن طريق قيادات ممثلة أو مسئولة عن قطاعات وجماعاتها تحدد احتياجاتها وأساليب إشباعها[2].

آفاق المستقبل

نحو العالمية:

ونحن على أبواب القرن الحادي والعشرين، وخاصة عصر المعلومات والعالمية فالجامعات يمكن أن تسعى إلى تكثيف علاقتها التعاونية مع الجامعات ومراكز البحث العلمي العربية والأجنبية المتطورة لتوفير فرص الاحتكاك العلمي المباشر من خلال:

- اقتراح مجالات التعاون العلمي والبحثي مع الجامعات ومراكز البحوث العالمية وتنمية المشروعات المشتركة من خلال الاتفاقيات الدولية.
- تطعيم البرامج التعليمية في مختلف المجالات بالرؤية العالمية وعرض النظم المقارنة والتطورات العالمية في كل مجال.
- إصدار طبعات باللغات المختلفة من إصدارات الجامعة وكلياتها وتبادلها.
- إدخال تكنولوجيا المعلومات ووسائل البريد الإلكتروني وإتاحته للأساتذة وفي المكتبات الجامعية.

---

(١) عبدالله جمعة الكبيسي، مرجع سابق، ص١٢٢.
(٢) المرجع السابق، ص١٢٤.

- المساهمة في المشروعات الدولية الهادفة إلى نشر التعليم الجامعي عبر شبكات الاتصالات الفضائية (مشروع اليونسكو) ومشروع الارتباط بالجامعات العربية وقواعد البيانات العالمية[١].

هناك أسئلة تحتاج إلى إجابة:

١ - ما هي الوظائف والمهام الوطنية التي اختطتها الجامعات الخليجية للقيام بها في إطار دورها الوطني كآلية بناء تنموي للإنسان والمعرفة والثقافة في المجتمع الخليجي؟

٢ - ما الجهود التي تبذلها جامعات الخليج لزيادة قدرتها على استيعاب التطورات التكنولوجية المعاصرة؟

٣ - هل قامت الجامعات الخليجية بمراجعة أوضاعها الأكاديمية والإدارية سعيا لتحقيق المزيد من تطوير قدراتها في ضوء أهدافها المنشودة؟

٤ - هل قامت جامعات الخليج في قياس الكفاءة الخارجية لمعرفة مستوى الخريجين من طلابها وحاجة المجتمع من الخريجين ونوعياتهم؟

٥ - مدى إسهام الجامعات الخليجية في خدمة البيئة وتنميتها الشاملة في جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وما المعوقات التي تحول دون ذلك؟

٦ - مدى استثمار الجامعات الخليجية للفرص المتاحة من اتصالات بالهيئات والمؤسسات والمنظمات الدولية وعلاقتها العلمية بها لتحقيق المزيد من الانفتاح العلمي والفكري الثقافي والبحث العلمي؟

٧ - هل وضعت الجامعات خططاً لاستكمال أعضاء هيئة التدريس، وبرامج لتنمية قدراتهم ونموهم المهني؟

٨ - هل أقامت الجامعات دورات للإعداد المهني لأعضاء هيئة التدريس بها، وإكسابهم المهارات التدريسية، من طرق تدريس وبرامج تربوية مهنية مفيدة لهم؟

٩ - هل تابعت الجامعات الخليجية نتائج البحوث والدراسات وإمكانية الاستفادة بها، وتبسيط النتائج وإتاحتها للجهات المعنية؟

---

(١) سمير حسين، «الجامعة بين النقد والتقويم»، ندوة الجامعة، مرجع سابق، ص١٥١.

في الختام:

إن أخطر ما يمكن أن يتهدد الأمن الاجتماعي في الخليج هو أن تظل المشكلات الاجتماعية خارج دائرة الوعي العام. أن ذلك سيكون سببا في تراكمها وانفراز مشاكل أخرى عنها الأمر الذي يجعل الانتظار بهذه المشاكل حتى تنفجر - ثم البحث عن حل لها - عملا غير حكيم، فقد يعز الحل في حالة الانفجار. إن جامعات الخليج يجب أن تشجع على طرح هذه القضايا للدرس والمناقشة ومن ثم الحؤول دون انفجارها.

وقد أشار البعض إلى ضرورة التهيؤ لقبول التبدلات التي ستقع في العلاقات الإنسانية والاجتماعية داخل المجتمعات الخليجية[1] مثل تغير مركز المرأة، وظهور طبقات اجتماعية جديدة، وما قد تطالب به هذه الطبقات من حقوق سياسية واجتماعية، وتعاظم دور الفكر العلمي في الحياة اليومية، هذه التحولات سوف تحدث الخيار هو القبول والرضا بهذه التبدلات من أجل ضبطها وتوجيهها وجهة بناءة. وجامعات الخليج مسئولة مسئولية خاصة عن تهيئة الأجيال التي تمر بها لفهم هذه التحولات والقبول بها والتفاهم معها.

إن الجامعة تعكس مجتمعها قوة وضعفا، وتقدما وتخلفا، وانطلاقا واختناقا. وقد وقفنا على قوة وثبات هذه الحقيقة. وهي حقيقة ذات وجهين لا ينفصلان: وجه بياضه أكثر من سواده، وآخر سواده أكثر من بياضه. فالوجه الأول، يمثل لدينا إيجابيات ملموسة لفاعلية تعليمنا الجامعي حين نقارن حالنا اليوم بما كنا عليه منذ ربع قرن، فقد أزهر هذا التعليم وخرّج أعدادا كان لها دور في الإدارة والاقتصاد والاجتماع والثقافة وكل مجالات الحياة. والوجه الثاني، يختلف نوعا ويعبر عن سلبيات حين نقارن نظمنا التعليمية بمثيلاتها في الدول الغربية المتقدمة،

---

(١) سود جاتموكو، التعليم العالي ونقل التكنولوجيا، الندوة الأولى لرؤساء الجامعات مرجع سابق، ص ١٦٣.

نعم عندنا وعندهم أزمات تعليمية لكنها لا تتجانس ولا تتكافأ، إن أزماتنا أقوى وأشد، وإن كانت في الواقع أزمات مجتمع قبل أن تكون أزمات تعليم، فالعلاقة بين التعليم والتنمية القومية جدلية وكل منهما سبب ونتيجة في آن واحد.

الأصح والمعقول هو العمل على ما ينعش وظيفية الدور الجامعي تعليميا وبحثا وخدمة في عالم يتطلب منه المزيد. ويتطلب ذلك تخطيطا منهجيا لبدء ممارسة الإصلاح دون تأخير، موقنين بأن إمكانية نجاحه مرتبط بإصلاح الخلل في وظيفة السياسة العامة للمجتمع، فالمجتمع هو الإطار الحيوي الذي يتم في داخله إصلاح تعليمه. إن الجامعة لا تستطيع أن تصلح نفسها وتصلح معها المجتمع، ولكن قد يكون العكس هو الصحيح.

ومع ذلك فالجامعة كمؤسسة لها استقلاليتها المهنية مطالبة بتحمل مسئوليتها وتهيئة ذاتها لأن تكون في وضع الإصلاح. ومن ثم فهي مكلفة بأن تراجع بشكل جذري شامل أصول سياساتها، وأهدافها، وخططها، وبرامجها لعلها تتمكن من إزاحة القيود التي تعوقها عن الاستجابة الملائمة لمتطلبات تنمية تتشكل لغد جديد.

وبالله التوفيق.

قائمة المراجع

أولا - المراجع العربية:

١ - إبراهيم جمال الهاشمي، تخطيط القوى العاملة عبر ربط مؤسسات التعليم العالي باحتياجات القطاعات الاقتصادية، دراسة مقدمة إلى الندوة الفكرية الرابعة لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية بقطر، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٩.

٢ - أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢، ١٩٧٩.

٣ - أحمد خيري كاظم، طرائق، أساليب وتقنيات التعليم في كلية التربية جامعة قطر، ورقة عمل مقدمة إلى اجتماع عمداء كليات التربية والمسؤولين عن إعداد المعلمين في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، كلية التربية جامعة الإمارات المتحدة، مارس ١٩٩٠.

٤ - أحمد صيداوي، «نموذج الجامعة المنتجة»، مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد ٢٢، يوليو ١٩٨٧.

٥ - أحمد علي العريان وآخرين، «التقييم الذاتي للأداء الجامعي للقرن الواحد والعشرين»، دراسة غير منشورة قدمت إلى ندوة جامعة القاهرة عام ٢٠٠٠: آفاق تطور التعليم الجامعي في مصر، القاهرة، جامعة القاهرة، مركز الدراسات والبحوث السياسية، ١٩٩١.

٦ - الخطة الخمسية الأولى لجامعة الكويت للسنوات ٩٠/١٩٩١ - ٩٤/١٩٩٥، مكتب مساعد مدير الجامعة للتخطيط، مايو ١٩٩٠م.

٧ - الخليج العربي في مجال خدمة المجتمع، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣.

٨ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دليل خطط الدراسة في الجامعات العربية، ج١، دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٩٨٢.

٩ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أنماط التعليم العالي في الوطن العربي، دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٩٨٦.

١٠ - بكر بن عبدالله بن بكر، البحث العلمي في الجامعات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٢٣، السنة الثامنة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٧.

١١ - جامعة الإمارات العربية المتحدة، القانون الاتحادي، رقم ٤، لسنة ١٩٧٦، بإنشاء وتنظيم جامعة الإمارات العربية المتحدة ولائحته التنفيذية، جامعة الإمارات، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م، قرار الرئيس الأعلى للجامعة رقم ٧٨ لسنة ١٩٨٦م الصادر في ٩/١٢/١٩٨٦، مادة ١.

١٢ - جامعة الكويت، الخطة الخمسية لجامعة الكويت للسنوات ٩٠/١٩٩١ - ٩٤/١٩٩٥، مكتب مساعد مدير الجامعة للتخطيط، مايو ١٩٩٠.

١٣ - جامعة الكويت، ندوة احتفالات جامعة الكويت بمرور ثلاثين عاما على إنشائها، الجامعة اليوم وآفاق المستقبل، من ٢٥-٢٧ نوفمبر ١٩٩٦، كلية الآداب مع مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٩٦.

١٤ - جامعة الملك سعود، نظام الجامعة واللوائح والقواعد والتعليمات الصادر من مجلس الجامعة والقرارات المعدلة بها إدارة الدراسات والتنظيم، الرياض ط٢، ذو القعدة ١٤٠٣هـ، ص٧٨/٥، ٨٠/٥.

١٥ - جليل إبراهيم العريض، عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربية، تأهيله وتقويمه، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤.

١٦ - جون دكنسون، العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (١١٢)، ١٩٨٧.

١٧ - حافظ قبيسي، التعليم العالي العربي بين حق المواطن في العلم وحق المواطن في النخبة، مجلة عالم الفكر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والآداب، المجلد ٢٤، العدد الأول، الثاني، يوليو سبتمبر - أكتوبر ديسمبر ١٩٩٥.

١٨ - حامد عمار، الجامعة رسالة ومؤسسة، دراسة غير منشورة قدمت إلى مؤتمر التعليم العالي العربي وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، الكويت: جامعة الكويت، كلية التربية قسم أصول التربية، ١٩٩٤.

١٩ - حامد عمار، حول التعليم العالي العربي والتنمية، المستقبل العربي، العدد ٤٠، يونية ١٩٨٢.

٢٠ - حامد عمار، من همومنا التربوية والثقافية، سلسلة دراسات في التربية والثقافة، رقم(١)، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ١٩٩٥.

٢١ - حسن الإبراهيم «نظام المقررات وأهداف التعليم الجامعي» في وقائع الحلقة الدراسية حول نظام المقررات الدراسية والسياسات التعليمية في جامعات الكويت، في ٨-١٠ فبراير ١٩٧٥.

٢٢ - رفيقة سليم حمود، واقع طرائق التدريس وتقنيات التعليم وأساليب التقويم المستخدمة في جامعة البحرين، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية بجامعة البحرين، البحرين، مايو ١٩٩١.

٢٣ - سعيد إسماعيل علي، «أزمة الدراسات العليا التربوية» في دراسات تربوية، المجلد الثاني، ج٨، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٧.

٢٤ - سليمان الخضري الشيخ، نبيل أحمد عامر، مشكلات الكتاب الجامعي في جامعات الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٣.

٢٥ - سود جاتموكو، التعليم العالي ونقل التكنولوجيا، وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ١٩٨٣.

٢٦ - شكري سيد أحمد النموذج العربي للإرشاد الأكاديمي، خصائصه ومشكلاته، ومقترحات تطويره، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية جامعة البحرين، ١٩٩١.

٢٧ - صائب أحمد الآلوسي، عواد جاسم التميمي، الإرشاد التربوي في جامعات دول الخليج العربية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٠.

٢٨ - عبدالسميع سيد أحمد، وضعية التعليم الجامعي والعالي في مصر، دراسة غير منشورة قدمت إلى ندوة التعليم العالي في البلدان العربية، عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٥.

٢٩ - عبدالعزيز المغيصيب، دور الجامعات في خدمة المجتمع، الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي ١٨-٢٠ ابريل، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٧.

٣٠ - عبدالعزيز محمد العقيلي، أساليب تطوير التعليم الجامعي في جامعة الملك سعود، بحث مقدم لندوة «تحديث الإدارة الجامعية» جامعة اليرموك، اربد، ١٩٨٩.

٣١ - عبدالفتاح حجاج، «أستاذ الجامعة وأوضاعه المهنية» في دراسات في التعليم الجامعي، المجلد (٥) جامعة قطر: مركز البحوث التربوية، ١٩٨١.

٣٢ - عبدالله الحمر، العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج، وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ١٩٨٣.

٣٣ - عبدالله بوبطانة، تقوية الروابط بين التعليم العالي وعالم العمل، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم والتدريب وسوق العمل، المنعقدة في القاهرة، يناير ١٩٩٠.

٣٤ - عبدالله جمعة الكبيسي، محمود قمبر، دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمع، مؤتمر العلمي المصاحب للدورة الرابعة والعشرين لمجلس اتحاد الجامعات العربية، الدوحة: ٢٦-٣٠ أكتوبر ١٩٩١.

٣٥ - عدنان مصطفى، مسألة الجامعات العربية، منظور القبور الحية، مجلة عالم الفكر، العدد الأول والثاني يوليو/ ديسمبر ١٩٩٥.

٣٦ - علي السلمي، الإطار العام لعملية التطوير الشامل من أجل التميز

بجامعة القاهرة، دراسة غير منشورة قدمت لندوة جامعة القاهرة عام ٢٠٠٠: آفاق تطور التعليم الجامعي في مصر، القاهرة: جامعة القاهرة، مركز الدراسات البحوث السياسية، ١٩٩١.

٣٧ - علي عبدالله الشملان، أفكار وتوصيات بشأن خطة العمل متوسطة المدى الثالثة لمكتب التربية العربي بدول الخليج، ورقة غير منشورة، الرياض، ١٩٨٩.

٣٨ - فيليب ج. آلتباك، أساليب تطوير التعليم العالي، أفق العالم ٢٠٠٠، في مستقبليات، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو م/٢١، ١٩٩١.

٣٩ - مجلة الأزمنة العربية، العدد ٤٩، في ١٣/١٢/١٩٨٠، ص٤٦ الإمارات العربية المتحدة.

٤٠ - محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في الخليج العربي، الكويت: شركة الربيعان للنشرو التوزيع، ١٩٨٤.

٤١ - محمد سيف الدين فهمي، اتجاهات التغيير والتطوير في التعليم الجامعي، وموقف جامعات دول الخليج منها، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٢٨، السنة التاسعة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٩.

٤٣ - محمد سيف الدين فهمي، سبل التعاون بين الجامعات وبين المؤسسات الإنتاجية في دول الخليج العربية، الواقع وسبل التطوير، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣م.

٤٤ - محمد سيف الدين فهمي، محمد عبدالعليم، وقع وتحديات التربية في الدول الخليجية العربية والتصورات المستقبلية لدور التربية في مواجهتها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٩.

٤٥ - محمد عبدالعليم مرسي، التعليم العالي ومسئولياته في تنمية دول الخليج العربي، دراسة تحليلية تربوية لأعمال الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥.

٤٦ - محمد عبدالعليم مرسي، الحاجة إلى أعضاء هيئة تدريس مؤهلة في الجامعات حتى عام ٢٠٠٠، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ١، الرياض، ١٩٨٩.
٤٧ - محمد منير مرسي، التعليم الجامعي المعاصر، وقضاياه واتجاهاته، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٧.
٤٨ - محمد نبيل نوفل، تأملات في مستقبل التعليم العالي، الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.
٤٩ - محمد وجيه الصاوي، «حقوق وواجبات المعلم الجامعي في ظل الديمقراطية» الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، إشراف، سعيد إسماعيل علي، المجلد التاسع، القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤.
٥٠ - محمد وجيه الصاوي، التربية المقارنة، المنهج والتطبيق، القاهرة: دار السلام للنشر، ١٩٩٣.
٥١ - محمود قمبر، الجامعات العربية المفتوحة، ودورها في تعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، د.ت.
٥٢ - محمود قمبر، حسن البيلاوي، محمد وجيه الصاوي، دراسات في أصول التربية، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٩.
٥٣ - محمود قمبر، استراتيجيات الإصلاح التربوي في العالم العربي ووسائل تحقيقها، بيروت: يوندباس، ١٩٨٠.
٥٤ - محي الدين توق، ضياء الدين زاهر، الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٨.
٥٥ - مكتب التربية العربي لدول الخليج، تقرير وتوصيات ندوة عمداء كليات الهندسة في جامعات دول الخليج العربي، الكويت ٢-٥ ابريل ١٩٨٨، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٨.
٥٦ - مكتب التربية العربي لدول الخليج، دليل الجامعات في دول الخليج

العربية، ط٥، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣م.

٥٧ - مكتب التربية العربي لدول الخليج، واقع الجامعات وإمكاناتها في دول الخليج العربي، إعداد صائب أحمد الآلوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٦.

٥٨ - هدى معوض، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أنماط التعليم العالي في الوطن العربي، دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٩٨٦.

٥٩ - نورالدين الربيعي، التكنولوجيا المتقدمة وانعكاساتها الإيجابية والسلبية على المجتمع العربي، ندوة تقييم العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في الدول العربية، مركز البحوث العلمية والتطبيقية، جامعة قطر، ١-٤ ديسمبر ١٩٨٦ الدوحة.

ثانيا - المراجع الأجنبية:

60 - Beard, Ruth and Hartley, James. Teaching and Learning in Higher Education. - P.C.P. Education Series. 4th edition, London: Chapman, 1984.

61 - Bikas, C. Sanyal, Higher Education and the World of Work in the Arab States: Some Selected Issues, IIEP, Paris, 1990, (A Paper Presented for the Regional Symposium on Education, Training and the Labour Market in the Arab States, Cairo, January 1990.

62 - Brown, George and Atkins Madeleine, Academic Staff Training in British Universities, Results of a national survey. Studies in Higher Education, Vol., II. No., 1, 1986.

63 - Brown, George & Atkins Madeleine: Effective Teaching in Higher Education,: New York: Methuen, 1988.

64 - Driver, Ch., The Exploding University, Indianapolice, Bobs Merrill U.S.A, 1976.

65 - Eble, Kenneth E. & McKeachiWilbert J. Improving Undergradute

Education through Faculty Development, An Analysis of Effective Programs and Practices. London, 1986.

66 - Elton, Lewis. Training University Teachers in Middle East Education & Training. Vol., 10, No. 4. 1988.

67 - Juluis K. Nejerere, The Role of Universities in Freedom and Socialism, London: Oxford University Press, 1977.

68 - L. Cerych,. "Collaboration between Higher Education and Industry: an Overview," in European Journal of Education, Vol, 20, No. 1, 1985.

69 - Mata Aqrawim The University and Government in The Middle East Science and Technology in Developing Countries, Cambridge University Pressm 1968.

70 - Miller, Richard. Evaluating Faculty for Promotion and Tenure. San Francisco, 1987.

71 - Simth, B. and Brown. S., Research Teaching and Learning in Higher Education, London: Kogan Page Limited, 1995.

72 - Weimer, Maryellen. Improving College Teaching - strategies for Developing Instructional Effectiveness, Oxford, 1990.

73 - Za'rour, George. Universities in Arab Cuntries, PRR Working Paper Series WPS 62, World Bank, Washington, September, 1988.

الفصل السابع

واقع التعليم العالي في دولة الكويت

- أولاً: واقع التعليم الجامعي.
- اللائحة الأساسية لنظام المقررات في جامعة الكويت.
- ثانياً: الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- واقع التعليم العالي المتوسط.
- التنسيق والتكامل في مؤسسات التعليم العالي.

الفصل السابع

واقع التعليم العالي في دولة الكويت[1]

مقدمة :

يعاني التعليم العالي في المنطقة العربية من مجموعة من القضايا والمشاكل التي استمرت في فرض نفسها على ساحة هذا القطاع التعليمي منذ بداية نشأته وتطويره.

وخلال العقدين الماضيين، وبالرغم من الجهود التي بذلت لمعالجة هذه القضايا ومحاولة إيجاد الحلول لها، إلا أن حدة هذه المشاكل تزايدت ولم تتمكن الإجراءات والحلول التقليدية من وضع حد لها أو التقليل من حدتها.

لقد أشارت الدراسات والبحوث باستمرار إلى مجموعة القضايا التي تحتاج إلى معالجة سريعة كما أشارت إلى أن الإجراءات والجهود التي بذلت لمعالجة هذه القضايا من الناحيتين (الكمية والنوعية) لازالت تتسم بالتقليدية، ولذلك فإنها قصرت عن وضع الحلول الجذرية والمناسبة لها، ويشير خبراء التعليم العالي إلى إيجاد الحلول لهذه القضايا، تكمن في الاتجاه نحو إيجاد وتطوير أنظمة للتعليم العالي لتكون أكثر مواءمة وملائمة لمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وكذلك الاتجاه نحو تحيق ديمقراطية التعليم على أهمية التعليم المستمر، كل هذه المفاهيم والاتجاهات تؤكد على ضرورة تجديد وتحديث نظام التعليم العالي العربي في بناه ومحتواه وطرائقه وإداراته.

---

(١) د. أحمد البستان: واقع التعليم العالي في دولة الكويت (ورقة عمل أدت لاجتماع مسئولين في التعليم التقني والمهني والتعلم الجامعي المنعقد في جامعة الإمارات العربية المتحدة شهر ذي القعدة ١٤١٢ هـ الموافق مايو ١٩٩٢م).

فالتعليم العالي هو مجتمع الطموح، والتفتح والإبداع. وهو من أجل هذا مناط الأمل ومحط الرجاء، ومن هنا فإن لهذا التعليم قضايا ومشكلات تستحق الاهتمام والتأمل والمراجعة وتستوجب العمل والمثابرة.

أن مما لا شك فيه أن تطور التعليم العالي في دولة الكويت لم ينشأ في فراغ ولكنه ينبع من الإيمان بأن التطور سنة الحياة ولا بد لأي مجتمع يريد أن تستمر حياته وإن يتفاعل مع المجتمعات الأخرى من أن يطور نفسه وأن يبذل المزيد من الجهد ليواكب مركب التقدم ويستفيد من معطيات العصر ونتائج العلم وهذا ما أستقر عليه ضمير القائمين على التعليم العالي في بلادنا ودعا إليه مسئولو القيادات العليا فيها.

حين بدأت جامعة الكويت كان قومها ٤١٨ طالبا وطالبة يقوم بالتدريس لهم ٣١ عضو هيئة تدريس، والآن يدرس بالجامعة ما يربو على ١٩٨٨ طالباً وطالبة يقوم بالتدريس لهم ٥٨٣ عضو هيئة تدريس من بينهم ٣٥٣ كويتياً.

وخلال مسيرة الجامعة فإنها قامت بتخريج حوالي ٢٨,٠٠٠ خريجت وخريجة في مختلف التخصصات ومن مختلف الجنسيات، وجميع هؤلاء الخريجين يساهمون الآن في بناء مجتمعاتهم وتوفير حياة أفضل لمواطنيهم والسير قدما في اتجاه تحقيق الأهداف الوطنية والقومية.

والجامعة من هذا المنطلق تقدم منحا دراسية متنوعة لطلبة الدول الشقيقة والصديقة. وهي تقوم بذلك إيمانا منها بأنها إحدى منارات العلم في هذه المنطقة من العالم، وبأن العلم في مجموعة تراث إنساني لا يجب حجبه عن طلابه أيا كانت جنسياتهم أو دولهم.

وتحرص الجامعة على توفير هيئة تدريس لطلبتها ذات مستوى أكاديمي عالي يتمتع أعضاؤها بسمعة طيبة عالمية ومعروفة، فتجوب لجانها قبل بدء العام الجامعي بمدة طويلة دول العالم للتعاقد مع أساتذة من الجامعات المختلفة ليسهموا بعلمهم والتعليم وخدمة المجتمع إلى جانب قيامها بدعوة أساتذة زائرين أجانب من مختلف الجامعات لالقاء المحاضرات والاشتراك في الأبحاث، كما تتيح الجامعة لأساتذتها الفرصة للتفرغ العلمي الكامل لمدد تتفاوت ما بين فصل دراسي كامل أو عام جامعي أو أكثر بهدف اطلاعهم على أحدث التطورات العلمية وملاحقته للركب العلمي المتطور دوما بغرض إجراء أبحاث مفيدة سواء للمجتمع المحلي والدولي.

كذلك تشجع الطلبة المتفوقين للالتحاق كمعيدي بعثة فقد وضعت خطة شاملة للبعثات تنفذها على مراحل منذ العالم ٦٧/ ٦٨، وهي تقضي بايفاد الطلاب الأوائل في تخصصاتهم في بعثات لأرقى الجامعات يحصلون منها على درجة الدكتوراه ويعودون بعدها للانضمام إلى سلك التدريس بها. ويبلغ عدد المبعوثين حاليا ١٣٦ مبعوثا موزعين على عدد من الجامعات في مختلف بلاد العالم.

وتتبع الجامعة في دراستها نظام الساعات المعتمدة أو ما يعرف بنظام المقررات وهو نظام يمتاز بدرجة عالية من المرونة والديناميكية مما يجعله من أكثر النظم التعليمية استعدادا لمواكبة التطور العلمي والتربوي... وهو يهدف في ذات الوقت إلى إعداد الطالب اعدادا علميا يتمشى وميوله من خلال مساعدته على اكتشاف مواهبه وتنمية قدراته وتوجيهه الوجهة السليمة.

وقد بدأ تطبيق هذا النظام في كلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية اعتبارا من بداية العام الجامعي ٧٣/ ١٩٧٤، وإزاء النجاح الذي حققه، قرر مجلس الجامعة تطبيقه على جميع الكليات اعتبارا من بداية العام الجامعي ٧٥/ ١٩٧٦.

أولا: واقع التعليم الجامعي:

إن فلسفة التعليم الجامعي في الكويت، ومفهوم الدولة والأهداف التي ترتجيها منه تعبر عنها أبلغ تعبير تلك الكلمات الصريحة والمباشرة التي توجه بها حضرة صاحب السمو أمير البلاد الشيخ جابر الأحمد الصباح إلى أعضاء أول هيئة تدريسية بجامعة الكويت تشرفوا بلقائه... لقد قال لهم سموه: «نحن في أمس الحاجة لجامعة تغطي احتياجاتنا وتفيض، حتى تضيف إلى ثروتنا إبقى وأخلد على من الزمن، ثروة من البشر، من أبنائنا،،، تنفعنا، ونمد بها يد العون إلى الوطن العربي، والإنسانية جمعاء.

وهكذا فإن الجامعة التي قامت من أجل أعداد جيل من الشباب على أساس من العلم والأخلاق وضعت نصب أعينها منذ البداية تلك الفلسفة وابتغت لها طريقا يحقق لها الوصول إلى الهدف الذي تنشده الدولة وتسعى إليه.

وافتتاح جامعة الكويت الذي جاء يوم الأحد الرابع عشر ١٣٨٦هـ الموافق السابع والعشرون من نوفمبر سن ١٩٦٦م إنما جاء تتويجا لخطوات سبقت ودراسات تمت أكدت كلها على ضرورة الاهتمام بمواصلة ركب العلم وأكمل مسيرته داخل البلاد تلك التي بدأت فيها منذ العام ١٩١٢ بتأسيس المدرسة المباركية تبعتها أخرى عام ١٩٢٠ واصلت حمل لواء العلم في البلاد حتى العام ١٩٢٦ حيث أنشيء مجلس المعارف ووضعت السياسات التعليمية، ومن بعدها سارت خطوات التعليم في ثبات واستقرت خاصة بعد اكتشاف البترول وتصدير أول شحنة منه في بداية شهر يونيو ١٩٤٦.

لقد بدأ التفكير في إنشاء الجامعة في العام ١٩٦٠ بعد أن كان طلبة الكويت يوفدون للدراسة الجامعية في بعض الدول العربية. فاستقدمت وزارة التربية بعض الخبراء، كونت منهم لجنة تضم الأستاذ الدكتور سليمان حزين مدير جامعة أسيوط المصرية والأستاذ الدكتور قسطنطين زريق الأستاذ بالجامعة الأمريكية ببيروت والأستاذ ليفور جنجز الأستاذ بجامعة كمبردج البريطانية.

وقد درست هذه اللجنة إنشاء جامعة الكويت ورفعت تقريرا مفصلا إلى مجلس الوزراء متضمنا توصياتها واقتراحاتها بخصوص مشروع الجامعة وموصية بإنشاء الجامعة. وفي العام ١٩٦١ أنشيء مجلس مؤقت للجامعة بغية العمل على افتتاح الدراسة في شهر سبتمبر من عام ١٩٦٤ بكليتين احداهما للآداب والأخرى للعلوم. ولذلك فقد انتدبت وزارة التربية الدكتور عبدالحليم منتصر ليكون مديرا لجامعة الكويت واستمر في عمله حتى ١٩٦٢، وفي خلال إقامته في الكويت أعد الكثير من الدراسات عن إنشاء الجامعة والمتطلبات اللازمة لها.

إلا أن بعض الصعوبات حالت دون افتتاح الجامعة في موعدها المحد، وفي ديسمبر ١٩٦٣ تقرر تأجيل المشروع لمزيد من الدراسة.

وفي ٢٧ يونيو ١٩٦٥ قرر مجلس الوزراء الموافقة على إنشاء كلية للمعلمين وأخرى للبنات، ولهذا فقد شكلت وزارة التربية في سبتمبر من نفس العام لجنة متخصصة برئاسة الأستاذ الدكتور عبدالفتاح اسماعيل الذي كان وكيلا لوزارة

التعليم العالي بجمهورية مصر العربية وأصبح فيما بعد أول مدير لجامعة الكويت حيث تولى هذا المنصب من ٦٦/٦/١٢ حتى ١٩٧٢/٨/٢١.

ولقد باشرت هذه اللجنة عملها يعاونها فريق من رجال التربية والتعليم وغيرهم فانتهت دراستها إلى تحقيق أهداف مجلس الوزراء بإنشاء كليتين تضمان من الأقسام العلمية ما يكفل الاستجابة للحاجات الملحة للمجتمع الكويتي من المدرسين والمدرسات، وفي ذات الوقت فإن تلك الأقسام العلمية تكون كليتين للعلوم والآداب وهما حجر الزاوية في إية جامعة من جامعات العالم... وهكذا تقرر أن تبدأ جامعة الكويت بكليتين احداهما للعلوم والآداب والتربية والأخرى كلية جامعية للبنات، ووضعت اللجنة خططاً شاملة للتنفيذ وأعدت في نفس الوقت مشروعا لقانون التعليم العالي ينظم أمور الكليتين وما يتم انشاؤه بعدهما من كليات أخرى تسد حاجات البلاد الآنية والمستقبلية.

وفي إبريل عام ١٩٦٦ صدر مرسوم أمير بالقانون رقم ٢٩ لسنة ١٩٦٦ خاص بتنظيم التعليم العالي ومن ثم تم افتتاح الجامعة رسمياً في ٢٧ نوفمبر ١٩٦٦ وسط احتفال كبير حضره صاحب السمو أمير البلاد وسمو ولي العهد وكبار رجالات الدولة والوزراء وبعض الضيوف من وزراء الدول الأخرى ورجال الجامعات والعلم والثقافة في مختلف أنحاء العالم.

الرسالة والأهداف:

إذا كانت الجامعة منذ قيامها إتخذت شعاراً لها يترجم تشكيلها - رسالتها الشاملة المبتغاة، حيث يحتوي هذا الشعار على سفينة «البوم» وهي شعار دولة الكويت تشق طريقها على صفحة البحر الزرقاء، ومن الصحراء الذهبية ينبعث شعاع العلم والمعرفة منطلقا من إحدى آيات القرآن الكريم **﴿وقل رب زدني علما﴾** ليتجلى من عمل وتفصيله على هيئة أفكار محددة داخل إطار عام، تحدد رسالة الجامعة وأهدافها وفلسفتها وسياستها التي تتبعها من أجل تحقيق هذه الرسالة والوصول إلى تلك الأهداف، قد حدا بمجلس الجامعة في جلسته بتاريخ ٢٤ مايو ١٩٨٠ إلى اقرار ذلك الاطار العام الذي يدور حول تحقيق هدف الإنسان ومعاونته على استكشاف أسرار الكوين بالتعاون والمثمر مع بني جنسه.

أما المحتوى لهذا الاطار العام فإنه يشمل:

أولاً: رسالة الجامعة:

وتتلخص في الاستفادة من ثمار المعرفة، والتراث العلمي الحضاري، والانتاج الفكري، وتنمية الثورة البشرية ورفع كفاءتها الانتاجية ومستواها الحضاري والاجتماعي والمساهمة في خدمة المجتمع وتنميته على الوجه التالي:

١ - الحفاظ على المعرفة وتنميتها، والعمل لنشرها وتقدمها على المستويين القومي والإنساني.

٢ - نشر العلم وإعداد الكفاءات المتخصصة بفروع العلم المختلفة، وحفظ التراث العلمي من خلال التعليم والتدريب.

٣ - النهوض بالشباب فكريا وروحيا وخلقيا ورياضيا.

٤ - المساهمة في تنمية المجتمع اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.

٥ - توثيق الروابط الثقافية والعلمية بينها وبين من يشترك معها من المؤسسات في الرسالة والهدف، محليا وعربيا وإسلامياً وعالمياً.

ثانياً: أهداف الجامعة:

١ - أعداد القيادات وتوفيرها في كل المجالات، واعداد الشباب الواعي لتقاليد مجتمعه وقيمه السائدة بحيث يستطيع فهم مشكلاته والقيام بعمل فعال لأداء التغيير المطلوب.

٢ - متابعة التقدم العلمي والمساهمة في تقدمه عن طريق البحوث العلمية لحل مشكلات المجتمع وتنميته اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.

٣ - العناية، بصورة خاصة، بدراسات الحضارة العربية والإسلامية وشبه الجزيرة العربية والخليج العربي.

ثالثا: فلسفة التعليم الجامعي وسياسات الجامعة لتحقيق رسالتها وأهدافها:

١ - وضع سياسة قبول تعتمد على قدرات الطالب وميوله واستعداده الشخصي في ضوء الإمكانات المتاحة والخطط العريضة لمتطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

٢ - تطوير برامج ومناهج الدراسة وأساليب التعليم التي تساهم في تكوين شخصية الطالب وتنمية قدراته على الاستقرار والتحليل والاستنتاج والقدرة على مواجهة المشكلات وذلك بتوفير علمي يتميز بحيوية البحث والتفكير والتعبير، إيمانا بأن المناقشة والحوار هما الوسيلة السليمة لإظهار الحقائق.

٣ - الاهتمام بالطالب وتوفير جميع الإمكانات لنمو شخصيته وملكاته الخلاقة وامداده، بصورة مستمرة، بالنصح والإرشاد والرعاية الصحية والخلقية، وذلك بتشجيع الأنشطة المكملة للحياة الجامعية داخل الحرم الجامعي، كالأنشطة الرياضية والاجتماعية والفنية والثقافية.

٤ - توفير الإمكانات والجو الملائم للبحث العلمي، مع التركيز على ما يتصل بمشكلات المجتمع الكويتي والخليجي والعربي، والمساهمة في إيجاد الحلول الملائمة لها ووفقا لأولويات حاجاته.

٥ - الانفتاح المستمر على المجتمع واستغلال إمكاناته وتوظيفها في خدمته، عن طريق البرامج الدراسية في الجامعة إلى جانب الخدمات الأخرى، كالبرامج التدريبية والبحوث العلمية والحلقات الدراسية والمحاضرات العامة، وما إلى ذلك من مساهمة إيجابية في الحياة العامة.

٦ - التطوير المستمر لقدرات العاملين في الجامعة، من هيئة تدريسية وفنية وإدارية، وذلك عن طريق المهمات العلمية والدوريات التدريبية والندوات والبعثات.

٧ - العمل لتوثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات والمؤسسات والهيئات العلمية، العربية والأجنبية.

٨ - الإيمان بأن الجامعة ذات طبيعة ديناميكية تتفاعل مع المتغيرات المحلية والاقليمية والدولية، تتأثر بها وتؤثر فيها. لذا فهي تحرص على إيجاد الوسائل المستمرة لتقديم برامجها وتطوير أساليب الأداء لمواجهة هذه المتغيرات.

رسالة جامعة الكويت:

يتمثل مضمون رسالة جامعة الكويت - كما أكد عليه مجلس الجامعة بجلسته في ٢٤/٥/ ١٩٨٠ - فيما يلي:

«متابعة المعرفة الإنسانية، والاسهام في تطويرها ونشرها، واعداد الثروة البشرية للبلاد لتزويدها بالقيادات الواعية لتراثها وللعصر ولحاجات المستقبل بالتعاون مع المؤسسات العلمية المماثلة لها في الرسالة، محليا وعربياً واسلامياً وعالميا».

وتتبلور هذه الرسالة رؤية فلسفية لمفهوم التعليم الجامعي في شتى جوانبه بصفة عامة. ومن منظور أن جامعة الكويت هي لبنة التعليم العالي الأولى بالدولة وركيزته الوحيدة القائمة الآن، وبحكم تميز دورها كأداة ومصدر إشعاع علمي وثقافي في المجتمع، فيقع على عاتقها استمرارية الوفاء بكل عناصر رسالتها، إلى حين إنشاء كيانات جامعية أخرى تشاركها في تحمل عبء هذه المسئولية معها.

الغايات بعيدة المدى:

إنطلاقا من استراتيجية الدولة التنموية، وانطلاقا من مضمون رسالة جامعة الكويت، تبرز الغايات البعيدة المدى لتعكس التطورات الفاعلة في المرحلة القادمة. وتتركز الغايات بعيدة المدى في خمسة أهداف رئيسية هي:

١ - تأصيل التراث الحضاري الإسلامي والعربي، وتوظيفه في خدمة السمو الروحي والتقدم العلمي والفكري للأجيال المقبلة.

٢ - أعداد وتنمية الكوادر البشرية العليا المتخصصة، ورفع كفايتها لتكوين قيادات المجتمع وتطوير قدراتها وتوسيع مداركا.

٣ - خدمة المجتمع خدمة طليعية تساهم في تنميته الشاملة من حيث قيمه، وسلوكياته ومتطلباته، ونشر الفكر والمنهج العلمي لحل مشكلاته.

٤ - العمل على تطوير البحث العلمي في شتى فروع العلوم والفنون والآداب للاسهام في رصيد المعرفة، وفي بناء الحضارة العربية والإنسانية، وفي حل مشاكل المجتمع.

٥ - فتح أبواب الثقافة العالمية علما وفكراً وأدبا وفنونا للأجيال الشابة وإعدادها للمستقبل في إطار الثورة العلمية والمعرفية والتكنولوجية القائمة في مختلف المجالات.

دور الجامعة في حقبة التسعينات:

يفرض الانجاز الذي حققته جامعة الكويت منذ إنشائها - مع طموحها في استمرار النجاح وتحسين الأداء في شتى مجالات النشاط بها - أن تقوم الجامعة - في إطار رسالتها - مراجعة أهدافها المرحلية وسياساتها للكشف عن مجالات التطوير والحفاظ على فاعلية وحيوية دورها في تحقيق تطلعات الدولة والمجتمع الكويتي، ولكي تتبوأ - بما تقدمه وتقوم به من برامج تعليمية وأنشطة بحثية متميزة - مكانة رائدة في الأوساط الأكاديمية.

وعلى ذلك، فإن التحرك في إطار محاور التخطيط الرئيسية وأولوياته في جامعة الكويت، على مدى حقبة التسعينات، يقتضي - فيما يتعلق بمواصفات الدور والنتائج ومقومات تحقيقها مايلي:

١ - أن تركز الجامعة على تنمية الشخصية المتكاملة للأجيال الشابة باعتبارها هدفا في حد ذاته، وتأهيلها للمهات التي ستتحملها فكريا وعلميا اتساقا مع المحور الرئيسي لاستراتيجية التنمية في الدولة «وهو بناء الإنسان الكويتي».

٢ - أن تكون الجامعة مصدرا رئيسيا لتلبية وتكوين احتياجات قطاعات التوظف والنشاط من الموارد البشرية العليا، وأن تقوم فضلا عن ذلك بالمشاركة الإيجابية مع هذه القطاعات في تطوير احتياجاتها، وتنمية استخدام مواردها البشرية.

٣ - أن تسعى الجامعة لتحقيق تميز فيما تطرحه من برامج تعليمية في المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا، وفيما تقوم به من أنشطة بحثية، وما تقدمه في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

٤ - أن توازن الجامعة بين اعتبارات مسارات التخصص لبرامجها لخدمة احتياجات سوق العمل، وبين اعتبارات توفير مجالات المعرفة لذاتها.

٥ - أن تقدم الجامعة مبادرات رائدة في تشكيل مسار التنمية والتحديث على المستوى التقني، والعلمي، والاقتصادي، والاجتماعي، لتلبية متطلبات المرحلة القادمة للتنمية والتحديث في الكويت.

٦ - أن تتكاتف الجامعة مع المؤسسات الأخرى ذات العلاقة مثل معهد الكويت للأبحاث العلمية، والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ومؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ومجالس حماية البيئة، في دراسة المشكلات التقنية والاقتصادية والاجتماعية في قطاعات المجتمع الكويتي، واقتراح الحلول المناسبة لها، وفي تنمية وتوطين المعارف والتقنيات التطبيقية بما يسهم في ترشيد الأداء في مختلف القطاعات، وفي زيادة رفاهية المجتمع.

٧ - أن تسهم الجامعة بالإمكانات والتسهيلات والخبرات اللازمة في مرحلة التأسيس لكيانات جامعية أخرى تفي باحتياجات نمو التعليم الجامعي المتزايدة في الكويت، مع تحقيق تمايز في الدور وفي الاحتياجات التي تلبيها كل من هذه الكيانات.

٨ - إن تنمي الجامعة مواردها من أعضاء هيئة التدريس ذوي المواصفات والقدرات المتميزة، وأن تهيء لهم فرص تحسين أدائهم وممارستهم، من خلال تطوير الأنظمة والسياسات المتعلقة بهم.

٩ - أن تقوم الجامعة بتطوير وتحديث هياكلها وأنظمتها الإدارية، وأن ترفع من قدرات القائمين عليها والعاملين فيها، على النحو الذي يرفع من فعالية وكفاءة الممارسات الإدارية فيها.

١٠ - أن تستكمل الجامعة تطوير مرافقها وتسهيلاتها المكانية، وكذلك الإمكانات المؤدية لتطوير مرافقها والخادمة لأنشطتها التعليمية والبحثية، والثقافية والترويحية والرياضية.

كليات الجامعة:

تضم كليات الجامعة الأقسام العلمية والتخصصات والفروع التالية:

١ - كلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية:

وتقع هذه الكلية في العديلية، وتضم خمسة أقسام علمية تحوي التخصصات التالية:

القسم العلمي	التخصص
الإدارة العامة	إدارة عامة
إدارة الأعمال	إدارة صناعية - تسويق - تمويل تنظيم أفراد
المحاسبة	محاسبة
الاقتصاد	اقتصاد
علوم سياسية	علوم سياسية
التأمين	تأمين

٢ - كلية الحقوق:

وتقع كلية الحقوق في الشويخ، وتعتبر قسما علمياً واحداً.

٣ - كلية الآداب:

وتقع هذه الكلية في الشويخ وتضم سبعة أقسام علمية تحوي التخصصات التالية:

القسم العلمي	التخصص
اللغة العربية	لغة عربية
اللغة الانجليزية	لغة انجليزية
التاريخ	تاريخ

الجغرافيا	جغرافيا
القسم العلمي	التخصص
علم النفس	علم النفس
الفلسفة	فلسفة
الاعلام	الاعلام

٤ - كلية العلوم:

وتقع هذه الكلية في الخالدية وتضم ثمانية أقسام علمية تحوي التخصصات التالية:

القسم العلمي	التخصص
الرياضيات	رياضيات، علم الحاسب الآلي
الكيمياء	كيمياء
الفيزياء	فيزياء، فيزياء تطبيقية
علم الحيوان	علم الحيوان
علم النبات	نبات، ميكروبيولوجيا
الجولوجيا	جيولوجية
كيمياء حيوية	كيمياء حيوية
الاحصاء وبحوث العمليات	بحوث العمليات - الاحصاء التطبيقي

٥ - كلية الهندسة والبترول:

وتقع هذه الكلية في الخالدية وتضم خمسة أقسام علمية تحوي التخصصات التالية:

القسم العلمي	التخصص
هندسة كهربائية وكمبيوتر	هندسة كهربائية - هندسة كمبيوتر
هندسة مدنية	هندسة مدنية

هندسة ميكانيكية	هندسة ميكانيكية
هندسة البترول	هندسة البترول

٦ - كلية الطب:

وتقع هذه الكلية في مستشفى مبارك الكبير في الجابرية وتمنح الكلية درجة الاجازة الجامعية في:

أ - بكالوريوس العلوم الطبية ومدتها ٤ سنوات.

ب - إجازة الطب والجراحة ومدتها ٣ سنوات بعد مرحلة العلوم الطبية.

٧ - كلية العلوم الطبية المساعدة والتمريض:

وتقع هذه الكلية في مستشفى الصباح وفي جامعة الكويت بالشويخ وتمنح درجة الاجازة الجامعة (البكالوريوس) ومدتها ٤ سنوات في:

أ - إدارة المعلومات الصحية.

ب - تكنولوجيا طبية.

جـ - علوم الأشعة: الأشعة التشخصية.

د - علاج طبيعي.

هـ - التمريض.

٨ - كلية التربية

وتقع هذه الكلية في كيفان وتضم أربعة أقسام علمية تحوي التخصصات التالية:

أ - قسم الإدارة التربوية.

ب - قسم أصول التربية.

جـ - قسم علم النفس التربوي.

د - قسم المناهج وطرق التدريس.

أما التخصصات التي تضمها فهي:

أ - رياض الأطفال والابتدائي:

- رياض الأطفال.
- ابتدائي دراسات إسلامية.
- إبتدائي علوم ورياضيات.
- إبتدائي لغة عربية.
- إبتدائي علوم اجتماعية.

ب - متوسط وثانوي أدبي

متوسط وثانوي علمي

متوسط وثانوي أدبي	متوسط وثانوي علمي
- لغة عربية	رياضيات
- لغة انجليزية	كيمياء
- تاريخ	فيزياء
- جغرافيا	بيولوجي (علم الحيوان والنبات)
- دراسات إسلامية	جيولوجيا
- علم النفس	
- فلسفة	
- اجتماع	

٩ - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

وتقع هذه الكلية في كيفان وتضم التخصصات التالية:

- تخصص شريعة (فقه وأصول).
- تخصص شريعة (أصول الدين).

عمادة شئون الطلبة:

تقع عمادة شئون الطلبة في مبنى الحرم الجامعي بالشويخ وقد أنشأت عمادة شئون الطلبة في الجامعات التي تطبق نظام الساعات المعتمدة، لتخفف الضغط على عمداء الكليات وتجعلهم متفرغين للشئون الأكاديمية.

وعمادة شئون الطلبة في جامعة الكويت - بما تضمه من أجهزة فنية وإدارية تراعي جميع الأنشطة الطلابية التي ترتبط بجوانب حياتهم الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية.. كما تعني بمشكلات الطلبة وتعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

والعمادة بما تقدمه من دعم وعون وتوجيه لجميع طلبة الجامعة تسعى لتحقيق الاستقرار الأكاديمي ولنفسي لهم وتهيئة المناخ الصحي لدراستهم وتحصيلهم.

ويضم هذا الجهاز مكتب العميد، والعميد المساعد وإدارة الشئون العلمية والتدريب الطلابي.. وإدارة الهيئات الطلابية.. وإدارة النشاط الطلابي... وإدارة النشاط الفني.. وإدارة رعاية الطلبة الوافدين كما تضم قسما للبحوث.

مركز اللغات:

يقع هذا المركز بموقع الحرم الجامعي بالشويخ ومهمته تقديم مقررات اللغات الأجنبية لطلبة وطالبات الجامعة عن طريق وحدات المركز الموجودة بكلياتها وذلك حسب احتياجات الدراسة بكل كلية.

ويشرف المركز على وحدات اللغة الانجليزية الموجودة في كليات الجامعة المختلفة، وعلى وحدة اللغة الفرنسية الموجودة في كليات الحقوق والآداب والتربية، وعلى وحدة اللغة العربية للطلبة الأجانب بالجامعة، كما تشرف على تدريس المقررات الاختيارية. في اللغات العالمية.

وبعقد المركز في بداية كل فصل دراسي عدة اختبارات للطلبة الجدد لتحديد مستواهم في اللغات الأجنبية المطلوبة منهم. وتسمح للطالب الذي يجتاز اختيار المستوى بالتسجيل في إحدى المقررات ذات الساعة المعتمدة حسب مستواه.

أما الطالب الذي لا يجتاز هذه الاختبارات فيطلب منه دراسة مقرر علاجي أو أكثر(بدون ساعات معتمدة) وقبل التسجيل في المقررات المعتمدة.

كلية البنات:

تقع هذه الكلية في كيفان... وتعتبر الكلية التوأم التي زامنت كلية العلوم الآداب والتربية في ميلاد الجامعة وقد بدأت الدراسة فيها بدراسات في العلوم والآداب والتربية.

ومع تعاقب إنشاء الكليات المختلفة وتهيئة الأماكن المناسبة لدراسة الطالبات فيها اقتصرت الدراسة الآن في هذه الكلية على المقررات التي تقدمها كلية الآداب.

شروط القبول:

يشترط في المتقدمين بطلبات القبول إلى الجامعة استيفاء التالي؛

١ - يكون القبول في العام الجامعي ٩١/١٩٩٢ وفقا للاعداد التي تحددها كل كلية ويقرها مجلس الجامعة.

٢ - تقبل أوراق الراغبين في الالتحاق وفقا للآتي:

أ - الطلبة الكويتيون.

- الحاصلون على نسبة ٦٢,٢٪ فأكثر لخريجي القسم العلمي.
- الحاصلون على نسبة ٦٨,٤٪ فأكثر لخريجي القسم الأدبي.
- الحصول على معدل تراكمي ٢,١١ كحد أدنى لخريجي تشعيبي.
- العلوم والرياضيات من نظام المقررات.
- الحصول على معدل تراكمي ٣,٤٢ كحد أدنى لخريجي بقية التشعيبات.

(الصناعي، التجاري، الاجتماعي، الدراسات الإسلامية، اللغة العربية... الخ).

(ملاحظة: يعامل خريجو التشعيب الصناعي معاملة خريجي القسم الأدبي في الثانوية العامة).

ب - مجلس التعاون الخليجي

يعامل أبناء مجلس التعاون الخليجي معاملة الكويتيين حسب الامكانات المتوفرة.

جـ - أقرباء الكويتيين

ويشمل أبناء الكويتيات وأزواج الكويتيين والكويتيات ويشترط:

- أن يكون المتقدم من مواليد الكويت وممن أنهو جميع مراحل التعليم العام فيها، ويستثنى من هذا أزواج الكويتيين والكويتيات.
- أن لا يقل معدل المتقدم في الثانوية العامة عن ٦٢,٢٪ لخريجي القسم العلمي ٦٨,٤٪ لخريجي القسم الأدبي.

د - ذوو أعضاء هيئة التدريس

يعامل أبناء وزوجات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت معاملة الطلبة الكويتيين فيما يتعلق بالقبول في جميع الكليات عدا كلية الطب.

هـ - أبنا العاملين في الجامعة

يتم الاختبار والمفاضلة بين المتقدمين لهذه الفئة وفق قواعد يحددها مدير الجامعة.

و - أبناء الدبلوماسيين

يشترط لقبول أبناء الدبلوماسيين أن يكون من أبناء العاملين في البعثات الدبلوماسية المعتمدة بالكويت.

٣ - يقتصر القبول في الجامعة على الطلبة الناجحين في شهادات الثانوية العامة أو ما يعادلها في العام الدراسي الحالي، ويجوز قبول الطلبة الكويتيين الحاصلين على الثانوية العامة في السنة الدراسية السابقة،

٤ - يشترط تفرغ الطالب للدراسة، ويقدم تعهداً بذلك متضمنا حق الجامعة

في فصله إذا تبين لها خلاف ذلك. كما تهيىء إتاحة الفرص لبعض الطلبة للعمل عددا من الساعات أسبوعيا في بعض برامجها.

٥ - شروط خاصة

أ - يشترط لقبول الطالب في كلية التربية اجتياز المقابلة الشخصية التي تجريها الكلية للمتقدمين.

ب - كلية الآداب: تخصص خدمة اجتماعية.

يشترط لقبول الطالب في تخصص الخدمة الاجتماعية، اجتياز المقابلة الشخصية التي تجريها الكلية للمتقدمين.

وقبول أوراق الطالب لا يعني بالضرورة قبولة للدراسة في الجامعة، إذ سيكون القبول في حدود الأعداد المقررة على أساس مجموع درجات الطالب وترتيب رغباته وذلك بقبول أكثر المتقدمين مجموعا فالذي يليه إلى أن يستوفي العدد المحدد في كل كلية.

الشهادات المقرر قبولها

١ - الثانوية العامة

الحاصلون على الثانوية العامة الكويتية بقسميها العلمي والأدبي في نفس العام وبالنسب التي ذكرت آنفا. ويجوز قبول الكويتيين الحاصلين على الثانوية العامة الكويتية قبل عام وبالشروط السابقة نفسها.

٢ - الثانوية(نظام المقررات)

تقبل أوراق طلبة الثانوية العامة الكويتية(نظام المقررات) في كليات الجامعة وتحتسب نسبهم المئوية المكافئة كالآتي:

النسبة المئوية المكافئة = (المعدل العام + ١) ٢٠.

مع معاملة تشعيبي العلوم والرياضيات معاملة القسم العلمي في الثانوية العامة ومعاملة بقية التشعيبات معاملة القسم الأدبي منها.

٣ - ثانوية المعهد الديني

تعادل شهادات ثانوية المعهد الديني بشهادات الثانوية العامة (القسم الأدبي) وتقبل أوراق هذه الفئة بنفس شروط أوراق الثانوية العامة (القسم الأدبي).

٤ - الثانوية الانجليزية (.G.C.S.E)

تقبل أوراق الطلبة من هذه الفئة المجتازين على الأقل المواد الستة المطلوبة للقبول في الجامعة في امتحانين تفصل بينهما على الأكثر سنة دراسية(مثلا يونيو ١٩٩٣ ويونيو ١٩٩٤).

ب - الكليات النظرية(التجارة، الحقوق، الآداب، التربية، الشريعة)

يشترط نجاح الطالب في ستة مقررات على الأقل مع الزامية مقرري اللغة العربية بمستوى الثانوية العامة واللغة الانجليزية، ويجوز للقبول في كلية الحقوق استبدال اللغة الانجليزية باللغة الفرنسية.

ملاحظة:

لا تحتسب المقررات من مستوى - أ (A-LEVEL) ضمن المقررات الإلزامية المطلوبة ويجوز للطالب المتقدم بطلب معادلة المقررات من مستوى - أ بالمقررات المماثلة لها من مستوى (١٠٠) والتي تقدمها الجامعة وتحسب النسبة المئوية المكافئة للحاصلين على الثانوية الانجليزية كالآتي:

أ - بالنسبة للمقررات الست الأولى تعتبر للطالب نسبة مئوية مكافئة بحيث تساوي التقديرات .C.B.A النسب المئوية ٩٨٪، ٨٠٪. ٧٠٪ على التوالي ولا يدخل في الحساب أي تقدير يقل عن (C).

ب - المقررات المقدرة على أساس مئوي أصلا(اللغة العربية مثلا) فتحسب تقديراتها كما هي:

جـ - تضاف للطالب تقديرات لكل مقرر إضافي درسه بحيث.

,7 = C, 8 = B 1.0 =A

وذلك لمقررين اضافيين بحد أعلى

د - في اعتبار المقررات الإلزامية والاختيارية ينظر في المقررات الأكاديمية فقط، أما مقررات النشاط والهوايات (رسم، موسيقى، مسرح، رياضة بدنية) فلا تحتسب لها. كما لا يدخل ضمن المقررات الست مقررات الترجمة (اللغة العربية الكلاسكية).

٥ - الثانوية الأمريكية

تقبل أوراق الحاصلين على الثانوية العامة الأمريكية وبنفس نسب القبول المقرر للثانوية العامة وتحسب النسبة بنفس كيفية حسابها للثانوية العامة الكويتية (نظام المقررات).

النسبة المئوية = (المعدل التراكمي + ١) 20.

إضافة إلى ذلك تشترط كلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية وكلية الحقوق وكلية الشريعة وكلية الآداب النجاح في اللغة العربية بمستوى الثانوية العامة، ويستثنى من ذلك قسم اللغة الانجليزية بكلية الآداب.

أما كلية العلوم وكلية الهندسة والبترول وكلية الطلب فتشترط اجتياز الطالب بنجاح المقررات التالية:

١ - الكيمياء - المستوى الحادي عشر (CHWMISTRY GRADE 11).

٢ - الفيزياء - المستوى الثاني عشر (PHYSICS GRADE 12).

٣ - الرياضيات - جبر ٢ (MATH ALGEBRA 2).

٦ - شهادة ثانوية بيان

تعامل شهادة ثانوية بيان معاملة الثانوية الأمريكية مع الأخذ بعين الاعتبار وجود ثلاثة مساقات للتخرج، ويشترط لقبول أوراق الطالب مصادقة وزارة التربية على معادلة الشهادة بشهادة الثانوية العامة الكويتية أو الأمريكية.

ملاحظة: في جميع الأحوال يجب أن تكون الشهادة المقدمة معترف بها ومعادلة من قبل وزارة التربية.

التحويل إلى الجامعة:

تحدد اللائحة الأساسية لنظام المقررات بجامعة الكويت أسس وقواعد قبول الطلبة المحولين من الجامعات الأخرى.

كما تحدد الجامعة قواعد وأسس قبول الطلبة المتخرجين من كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والمهني.

١ - قواعد من جامعات خارجية

تخضع عملية قبول طلبات التحويل لإمكانات الجامعة وسياستها ويجب أن يكون الطالب مقيدا بإحدى الجامعات ذات نظام الأربع سنوات والمعترف بها حين تقديمه الطلب، ويتطلب تقديم طلب التحويل مراعاة التالي:

أولا: الشروط العامة

يشترط لقبول أوراق الكويتيين وإقربائهم اجتياز (٣٠) وحدة دراسية على الأقل [أو (٤٥) نظام الفصول الثلاثة] من جامعة معترف بها ويمكن قبول من أنهوا (١٥) وحدة دراسية في جامعة معترف بها ممن درسوا في كليات ومعاهد المجتمع وحولوا إلى الجامعات وبشرط أن تكون هذه الجامعات قد عادلت لهم (١٥) وحدة دراسية أخرى على الأقل. كما يشترط الحصول على معدل تراكمي لا يقل عن (٢,٢٣) في نظام النقاط الأربع أو ما يعادل ذلك في الأنظمة الأخرى.

ثانيا: الشروط الخاصة بالكليات

١ - أن يكون الطالب محولاً من جامعة تتوافر فيها الشروط التالية:

أ - أن تكون جامعة أو كلية معهد تعليمي على المستوى الجامعي وتمنح درجة البكالوريوس (نظام ٤ سنوات على الأقل) معترف بها من جامعة الكويت.

ب - أن تكون الجامعة معترف بها من القسم العلمي المختص فيما يتعلق بمجال التخصص.

جـ - أن يكون الطالب قد اجتاز في الجامعة المحول منها ٣ مقررات على الأقل معادلة لمقررات توفرها الكلية، وأن يكون من بينها مقرر على الأقل معادل لمقرر في القسم العلمي الراغب التحويل إليه، على أن يكون تقديره في هذه المقررات (B) (٨٠٪ على الأقل).

د - لا يقبل التحويل إذا كان الطالب قد انقطع عن الدراسة فترة تزيد عن سنتين دراسيتين متتاليتين وذلك قبل تقديمه طلب التحويل.

٢ - كلية الشريعة

- أن يكون الطالب المحول إلى الكلية قد درس في جامعة إسلامية معترف بها.

٣ - كلية الآداب

- نفس الشروط العامة للتحويل من جامعات خارجية.

٤ - كلية التربية

- نفس الشروط العامة للتحويل من جامعة خارجية مع إلزامية اجتياز الطالب المقابلة الشخصية التي تجريها كلية التربية.

٥ - كلية العلوم

- يشترط قسم الفيزياء أن يجتاز الطالب مقرر فيزياء ١٠١ أو ما يعادله بتقدير نقطتين على الأقل.

٦ - كلية الهندسة والبترول

أ - عدد المقبولين مرتبط بصفة عامة بالأماكن الشاغرة بالكلية.

ب - يسمح بتحويل الطلبة الكويتيين ومن في حكمهم فقط.

جـ - أن يكون الطالب قد أنهى من الوحدات المبينة في البند (١) من الشروط العامة على الأقل ١٥ وحدة دراسية من المواد العلمية نظام الفصلين

(Semester System) أو ٢٣ وحدة دراسية نظام الأربعة فصول (Quater System) على أن تتضمن المواد التالية (حسبان، فيزياء، كيمياء، مواد هندسية) بمعدل لا يقل عن ٢,٢٣ (في نظام الأربع نقاط) أو ما يعادل ذلك في النظم الأخرى.

د - يجب على المتقدم للتحويل أن يكون قد حصل على شهادة الثانوية العامة من القسم العلمي أو ما يعادله.

ب - قواعد التحويل من كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والمهني:

١ - خريجو كليات التربية الأساسية (للطلبة الذين درسوا في نظام السنتين) يمكن قبولهم بكلية التربية بالشروط التالية:

أ - أن يكون الطالب كويتي الجنسية أو من أقرباء الكويتيين.

ب - أن يكون الطالب حاصلا على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها بنسبة ٦٠٪.

جـ - أن يكون التقدير العام للتخرج من (كلية التربية الأساسية) جيد جدا (٣ نقاط في نظام النقاط الأربع).

د - اجتياز المقابلة الشخصية التي تجريها كلية التربية.

هـ - لا يجوز تحويل المقبولين من كلية التربية إلى أي كلية أخرى.

و - تقوم عمادة القبول والتسجيل بحساب المواد التي تعتمدها الأقسام العلمية ونجح فيها الطالب بتقدير لا يقل عن جيد (C).

٢ - خريجو كلية الدراسات التجارية:

يمكن قبولهم بكلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية بالشروط التالية:

أ - أن يكون الطالب كويتي الجنسية أو من أقرباء الكويتيين.

ب - أن يكون التقدير العام للتخرج من (كلية الدراسات التجارية) جيد جدا (٣ نقاط في نظام النقاط الأربع).

جـ - لا يجوز تحويل المقبولين من كلية التجارة إلى أي كلية أخرى.

د - تقوم عمادة القبول والتسجيل بحساب المواد التي تعتمدها الأقسام العلمية ونجح فيها الطالب بتقدير لا يقل عن جيد (C).

٣ - خريجو كلية الدراسات التكنولوجية

يمكن قبولهم بكلية الهندسة والبترول أو كلية العلوم (حسب تخصصاتهم) وبالشروط التالية:

أ - أن يكون الطالب كويتي الجنسية أو من أقرباء الكويتيين.

ب - أن يكون الطالب حاصلا على شهادة الثانوية العامة (القسم العلمي).

جـ - ألا يكون قد مضى على تخرجه من (كلية الدراسات التكنولوجية) أكثر من ثلاث سنوات.

د - ألا يقل تقديره العام والتخصص عن ٦ نقاط (في نظام التسع نقاط) أو ٣ نقاط (في نظام الأربع نقاط).

هـ - لا يجوز تحويل المقبولين من كلية الهندسة والبترول إلى كلية أخرى.

و - تقوم عمادة القبول والتسجيل بحساب المواد التي تعتمدها الأقسام العلمية ونجح فيها الطالب بتقدير لا يقل عن جيد (C).

٤ - خريجو كلية العلوم الصحية

يمكن قبولهم بكلية العلوم الطبية المساعدة بالشروط التالية:

أ - أن يكون حاصلا على الثانوية العامة.

ب - يشترط لقبول الطلبة الكويتيين وأقربائهم الحصول على معدل لا يقل عن ثلاث نقاط في السلم الرباعي ويستثنى خريجي قسم التمريض حيث يمكن قبولهم بمعدل لا يقل عن (٢,٦٧) نقطة في السلم الرباعي.

جـ - تقوم كلية العلوم الطبية المساعدة والتمريض باختيار المقبولين في مقررات السنة الأولى، وفي حالة اجتياز الطالب في أي مقرر تقوم الكلية بإعفائه من دراستها.

د - لا يجوز تحويل المقبولين من كلية العلوم الطبية المساعدة إلى أي كلية أخرى.

تقدم طلبات التحويل إلى الجامعة في المواعيد التي تعلنها عمادة القبول والتسجيل في كل فصل دراسي.

المستندات الثبوتية المطلوبة

١ - النسخة الأصلية من الثانوية العامة أو ما يعادلها.

٢ - صورة من البطاقة المدنية.

٣ - ثلاث صور شمسية ٤ x ٦ سم.

٤ - إذن تقديم للجامعة من التجنيد الإلزامي بالنسبة للطلاب الكويتيين.

٥ - إجازة دراسية من جهة العمل للطلبة الكويتيين إذا كان الطالب موظفا.

٦ - كشف معتمد من الملحق الثقافي لدولة الكويت في البلد الصادر منه الكشف بالعلامات والتقديرات التي حصل عليها الطالب من جامعات أو معاهد أخرى مع كتالوج الجامعة المحول منها (للمحولين).

طلب الالتحاق بالجامعة

من المهم بمكان أن يكتب طلب الالتحاق بدقة وتوفير المعلومات الصحيحة حيث إن عدم صحة المعلومات المطلوبة قد يعرض الطالب للمساءلة القانونية. ولا يمكن بعد إعلان القبول الجامعي تغيير تخصص الطالب مهما كانت نسبة نجاحه لمحدودية المقاعد في كل تخصص، لذا فمن الواجب مراعاة ترتيب الاختيارات بدقة متناهية وحسب أولويات رغبات الطالب نفسه.

١ - اللائحة الأساسية لنظام المقررات في جامعة الكويت[(١)]

أولاً: تعريف بنظام المقررات

نظام المقررات:

يقوم هذا النظام على تعيين عدد الوحدات الدراسية التي يشترط إكمالها والنجاح فيها بالمستوى الذي تقرره الجامعة كشرط للتخرج في أي قسم من أقسامها العلمية، وتحديد المجالات الدراسية التي توزع عليها هذه الوحدات، حسب أحكام اللائحة الأساسية للنظام، ثم يترك للطالب حرية التقدم في دراسته للمقررات المطلوبة منه حسب تقديره لحاجته إليها واستعداده لها وبتوجيه المرشد له وفقاً لنظام الأولويات المقترح لها ضمن الحدود الدنيا والعليا من الوحدات الدراسية المسموح بتسجيلها في كل فصل دراسي وفقاً لأحكام اللائحة.

إن هذا النظام يتيح للطالب حرية المشاركة ف يرسم مساره الدراسي وتقرير سرعة تقدمه فيه وفقاً لطاقته الخاصة والنظم المعمول بها، كما أن هذا النظام يلتزم - في حساب تحصيل الطالب العلمي - بالاعتراف له بالمقررات التي ينجح فيها، ويكتفي - في حالة تخلفه في بعض المقررات - بإلزام الطالب بإعادة دراسة المقررات التي رسب فيها واجتيازها بنجاح، وفقاً للمستويات المقررة من قبل الجامعة أو بالتعويض عنها بمقررات أخرى يوافق عليها المرشد وفق النظم المتبعة.

الوحدة الدراسية:

الوحدة الدراسية هي وحدة علمية تسجل للطالب في حالة نجاحه في المقرر الذي يدرسه. وهي توزن عادة بساعة دراسية (أسبوعية نظرية) أو بساعتين عمليتين على الأقل، كما أنها تكون أساس تعيين العبء الدراسي الذي يسجل فيه

(١) جامعة الكويت - عمادة القبول والتسجيل - دليل الطالب الجامعي ٩٨/ ١٩٩٩.

الطالب في كل فصل دراسي وفقاً لأحكام اللائحة، ويقوم القسم العلمي المختص بتعيين عدد الوحدات الدراسية لكل مقرر من المقررات التي يقدمها.

الفصل الدراسي:

الفترة الزمنية الممتدة بين بدء الدراسة ونهايتها بما في ذلك فترة الامتحانات، ومدتها من ١٥-١٧ أسبوعا، وتتألف السنة الجامعية من فصلين دراسيين، أما الفصل الصيفي فالدراسة فيه اختيارية ومدته ٧ أسابيع بما في ذلك أيام الامتحانات وفقاً لما تقرره الجامعة في هذا الشأن.

ولا يسري نظام الإنذارات في المعدلين العام والتخصص على الطلبة في نهاية الفصل الصيفي.

المتطلبات الجامعية:

هي مجموعة المقررات العلمية التي تعني بالتوقعات الاجتماعية من التربية الجامعية وما ينطوي على ذلك من قيم أخلاقية وإنسانية ومفاهيم علمية وحضارية يجب أن يشترك فيها جميع طلبة الجامعة لتوفر لهم خلفية مشتركة في رؤية قضايا مجتمعهم وأمتهم وعصرهم. ومن أهدافها أيضاً تنمية المهارات اللغوية للطالب (العربية والأجنبية) ورفعها إلى المستوى الذي يؤهله لاستيعاب تلك القيم والمفاهيم.

التخصص الرئيسي:

مجموعة المقررات الدراسية التي يراها القسم العلمي المختص ضرورية للتخصص في مجالات المعرفة الإنسانية.

التخصص المساند:

للأقسام العلمية تضمين صحائف تخرجها بندا للتخصص المساند وهو مجموعة من المقررات الدراسية (٢٤ وحدة) التي تؤخذ من حقل خارج حقل

التخصص الرئيسي وتكون مركزة على جانب علمي يفيد الطالب في تخصصه الرئيسي.

الفرقة الدراسية:

يحدد مستواها بعدد الوحدات الدراسية التي أنجز الطالب دراستها ونجح فيها بالمستويات المقررة من قبل الجامعة.

وتحدد مستويات الفرقة الدراسية كما يلي:

١ - الطالب الذي ينهي (٢٩) وحدة دراسية على الأكثر يعتبر في مستوى الفرقة الدراسية الأولى.

٢ - الطالب الذي ينهي عدداً من الوحدات الدراسية من (٣٠-٥٩) وحدة دراسية يعتبر في مستوى الفرقة الدراسية الثانية.

٣ - الطالب الذي ينهي عدداً من الوحدات الدراسية من (٦٠-٨٩) وحدة دراسية يعتبر في مستوى الفرقة الدراسية الثالثة.

٤ - الطالب الذي ينهي (٩٠-١٣١) وحدة دراسية يعتبر في مستوى الفرقة الدراسية الرابعة.

٥ - الطالب الذي ينهي (١٣٢) وحدة دراسية فأكثر يعتبر في مستوى الفرقة الدراسية الخامسة.

المدة الاعتيادية للتخرج:

هي ثمانية فصول دراسية اعتيادية لكل البرامج التي لا يزيد عدد الوحدات الدراسية فيها على (١٣١) وحدة دراسية.

أما بالنسبة لكلية الهندسة فالمدة الاعتيادية للتخرج فيها تسعة فصول دراسية. وفي كلية الطب سبع سنوات دراسية وذلك حسب المراحل الثلاث لبرنامج هذه الكلية. ولا يحسب الفصل الدراسي الذي يدرس فيه البرنامج المكثف للغة الإنجليزية ضمن المدة الاعتيادية للتخرج.

لا يجوز للطالب أن يتخرج من الجامعة قبل مضي ستة فصول دراسية اعتيادية على بدء قيده فيها، كما أنه لا يجوز استمرار قيده في الجامعة فترة تتجاوز فصلين دراسيين اعتياديين على المدة الاعتيادية للتخرج. ويجوز في حالات استثنائية تقدرها لجنة الشئون الطلابية منح الطالب فرصة أخرى للقيد بالجامعة لمدة أقصاها فصلان دراسيان إضافيان. وتستثنى كليات مركز العلوم الطبية والحقوق من هذه المادة نظراً لاتباعهما نظماً أخرى. ولا تحتسب فترة التجنيد الإلزامي، أو فترة الانقطاع الإجباري ضمن المدة الاعتيادية للتخرج.

العبء الدراسي:

١ - العبء الدراسي الاعتيادي الذي يجوز للطالب التسجيل فيه في الفصل الدراسي الواحد، يتراوح بين ١٥-١٩ وحدة دراسية.

٢ - يجوز للطالب الذي يحصل على معدل ٣ نقاط فأكثر (٦ نقاط فأكثر في نظام النقاط التسع) وأنهى ٣٠ وحدة دراسية فأكثر، أن يسجل - بموافقة المرشد - في ٢١ وحدة دراسية في الفصل الدراسي الاعتيادي.

٣ - فيما عدا طلبة مركز العلوم الطبية يجوز للطالب أن يسجل - بموافقة المرشد ورئيس القسم العلمي أو رئيس البرنامج - فيما دون العبء الدراسي الاعتيادي، على ألا يقل عن ١٢ وحدة دراسية.

٤ - فيما عدا طلبة مركز العلوم الطبية لا يسمح للطالب الذي على قائمة الإنذار أن يسجل في أكثر من ١٢ وحدة دراسية في الفصل الاعتيادي، إلا بموافقة المرشد ورئيس القسم العلمي أو رئيس البرنامج، وبما لا يتجاوز ١٦ وحدة دراسية.

٥ - يجوز لمقتضيات التخرج أن يسجل الطالب - بموافقة المرشد ورئيس القسم العلمي أو رئيس البرنامج - في ٢١ وحدة دراسية في الفصل الدراسي الاعتيادي الذي يتخرج فيه، بشرط ألا يكون الطالب على قائمة الإنذار، كما يجوز للطالب أن يسجل فيما دون العبء الدراسي الاعتيادي في الفصل الدراسي الذي يتخرج فيه.

٦ - في كل الحالات، يتم التسجيل في الوحدات التي تزيد على العبء الدراسي الاعتيادي خلال فترة الإضافة.

لجنة الشئون الطلابية:

لجنة لدراسة الحالات الاستثنائية والنظر في التماسات الطلبة المتعلقة بشئون دراستهم، وتضم اللجنة عميد شئون الطلبة (مقرراً) وعميد القبول والتسجيل وعميد الكلية المختصة، أو من ينوب عنهم.

ثانياً: متطلبات التخرج في الجامعة

١ - تحدد الكليات وبموافقة لجنة الشئون العلمية عدد الوحدات الدراسية اللازمة للحصول على درجة الإجازة الجامعية في تخصصاتها المختلفة وبما لا يقل عن ١٢٠ وحدة دراسية.

ولكي يحصل الطالب على درجة الإجازة الجامعية عليه أن يكمل المتطلبات التالية:

أ - (١٢٠) وحدة دراسية في دراسات التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية.

ب - (١٢٦) وحدة دراسية لدراسات الأدب والعلوم.

ج - (١٤٤) وحدة دراسية بالإضافة للفصل التمهيدي لدراسات الهندسة والبترول.

د - (١٣١) وحدة دراسية لدراسات الشريعة والدراسات الإسلامية.

هـ - (١٢١) وحدة دراسية لدراسات العلوم الطبية الأساسية.

و - (١٢٣-١٢٦) وحدة دراسية لدراسات العلوم الطبية المساعدة.

ز - (١٣٢) وحدة دراسية لدراسات التربية.

ح - (١٥٣) وحدة دراسية لدراسات الحقوق.

٢ - توزع الوحدات الدراسية في كليات الجامعة وأقسامها العلمية على صحائف التخرج وذلك وفقاً لما يقرره مجلس الجامعة على أن يشمل المتطلبات الجامعية (٢٤-٣٠) وحدة دراسية، ومتطلبات الكلية العلمية، ومتطلبات التخصص الرئيسي، وعدد الوحدات الاختيارية، وفي حالة وجود تخصص مساند فتخصص له (٢٤) وحدة دراسية.

وفيما يلي بيان بتوزيع هذه الوحدات الدراسية على كافة المجالات لجميع الكليات:

أ - متطلبات جامعة عامة:

٣٠ وحدة دراسية يكون توزيعها على المقررات الدراسية كالتالي:

١٨ وحدة دراسية للمواد الإلزامية:

عدد الوحدات	المقرر
٦	اللغة العربية
٩	لغة أجنبية (إنجليزي أو فرنسية)
٣	تاريخ الحضارة العربية الإسلامية

دراسة هذه المقررات إلزامية

١٢ وحدة دراسية من المواد التالية:

١٧١	مدخل إلى الانثروبولوجيا
١٠٢	المنطق
١١٥	الرياضيات
١٠١	الإحصاء*

* لا تحتسب لطلبة الهندسة والبترول وهو معادل لمقرر علم النفس (١٠٤ إحصاء نفسي).

١٠١	علم الاجتماع
١٠٣	مبادىء الفلسفة
١٠١	علم النفس
١٠٢	اقتصاد منزلي
١٠٤	مبادىء الاقتصاد*
١٠١	مبادىء الإدارة
١٠١	التاريخ العربي الحديث
١٠١	فلسفة العلوم
٢٠١	مبادىء التربية
١١١	مدخل إلى علوم الحياة والطبيعة
١٠١	الإنسان والبيئة
١٠٣	حكومة وسياسة الكويت
١٠٢	ثقافة إسلامية
٣٠	

ب - التخصص الرئيسي:

عدد الوحدات التي يدرسها الطالب كتخصص رئيسي هو:

٤٢ وحدة دراسية كحد أدنى.

* ١٠٤ مبادىء الاقتصاد لا يعادل بأي من مقرري مبادىء الاقتصاد ١٠١، ١٠٢، ولا يجوز احتسابه كمقرر اختياري بالنسبة لطلبة كلية التجارة.

جـ - التخصص المساند:

عدد الوحدات ٢٤ وحدة دراسية يختارها الطالب بموافقة القسم العلمي المختص من قسم علمي آخر.

د - المواد التكميلية:

٢٤ وحدة دراسية تؤخذ لمقررات تكميلية بموافقة القسم العلمي من بينها:

١٢ وحدة دراسية يختارها الطالب مما تعرضه الجامعة.

٣ - قواعد الامتحانات:

١ - يجري تقييم الطالب أثناء سير الدراسة عدة مرات في كل فصل دراسي.

٢ - تمثل درجة الامتحان النهائي لأي مقرر ما بين ٤٠-٦٠٪ من الدرجة الكلية وفقاً لما يقرره القسم المختص. ويقوم أستاذ المقرر بتوضيح طريقة توزيع الدرجات في أول محاضرة في كل فصل دراسي.

٣ - تبلغ عمادة القبول والتسجيل الطلبة والجهات المعنية في حالة طلبة المنح الدراسية - كتابياً بنتائج تقديراتهم بعد ظهورها مباشرة.

٤ - يجوز للطالب في حالة شعوره بوقوع الخطأ في تقدير درجته النهائية في آخر الفصل الدراسي مراجعة أستاذ المادة في الأمر وله إن يقتنع بتوضيح الأستاذ أن يتظلم خطياً إلى عميد الكلية المختصة وتضع كل كلية نظام البت في مثل هذه التظلمات.

٥ - عند احتساب المعدل العام ومعدل التخصص، يحسب للطالب تقديراته في جميع المقررات التي سجل فيها. والمقررات التي رسب فيها يظل مطالباً بإعادة دراستها والنجاح فيها بالمستوى المطلوب أو أن يعوضها بمقررات أخرى حسبما تسمح به النظم المتبعة. ولا يجوز للطالب أن يعيد دراسة مقرر سبق له دراسته والنجاح فيه بمستوى (ج) أو أكثر. وفي حساب المعدل العام يحتسب التقدير الثاني فقط لأول ثمانية مقررات يعيد الطالب دراستها. أما فيما زاد على ذلك فتحتسب جميع التقديرات.

سلم النقاط:

أولاً:

(١) A وتقسم إلى شريحتين:

١ - (أ) وتقابلها A وتعطي ٤ نقاط.

٢ - (أ-) وتقابلها -A وتعطي ٣,٦٧ نقطة.

ثانياً:

(ب) B وتقسم إلى ثلاث شرائح.

١ - (ب+) وتقابلها (+B) وتعطي ٣,٣٣ نقطة.

٢ - (ب) تقابلها (B) وتعطي ٣ نقاط.

٣ - (ب-) تقابلها (-B) وتعطي ٢,٦٧ نقطة.

ثالثاً:

(ج) C وتقسم إلى ثلاث شرائح:

١ - (ج+) وتقابلها (+C) وتعطي ٢,٣٣ نقطة.

٢ - (ج) وتقابلها (C) وتعطي نقطتين.

٣ - (ج-) وتقابلها (-C) وتعطي ١,٦٧ نقطة.

رابعاً:

(د) D وتقسيم إلى شريحتين:

١ - (د+) وتقابلها (+D) وتعطي ١,٣٣ نقطة.

٢ - (د) وتقابلها (D) وتعطي نقطة واحدة.

خامساً:

(هـ) وتقابلها (F) وتعطي صفراً.

ويحسب التقدير العام بالنسبة لأي طالب خلال فترة التحاقه بالجامعة أو بعد إتمام الدراسة فيها تبعاً للخطوات التالية:

١ - يضرب عدد الوحدات الدراسية لكل مقرر في عدد النقاط التي حصل عليها الطالب وتجرى هذه العملية بالنسبة لكل مقرر على حدة.

٢ - يجمع حاصل عمليات الضرب المختلفة الناتجة عن إتمام الخطوة رقم (١).

٣ - يقسم الناتج من عملية الجمع في الخطوة رقم (٢) على عدد الوحدات للمقررات الدراسية التي سجل فيها الطالب.

يعطى تقدير (هـ) للطالب في المقرر الذي يؤدي الامتحان فيه ويرسب.

مرتبة الشرف وتقديرات التخرج:

١ - الطالب الذي ينهي في أي فصل دراسي العبء الدراسي الاعتيادي على الأقل ويحصل على متوسط معدل عام يساوي ٣,٥ نقطة أو أكثر يوضع اسمه على قائمة الشرف، وتصدر الكليات في نهاية كل فصل دراسي قائمة بأسماء طلبة الشرف، وتكرمهم بالطريقة التي تراها مناسبة.

٢ - يمنح الطالب درجة الإجازة الجامعية وفقاً للمعدل العام ويدون في كشف درجات الطالب بيان سلم النقاط.

٣ - الطالب الذي ينهي دراسته في الجامعة في غضون المدة الاعتيادية للتخرج ويحصل على متوسط معدل عام يساوي ٣,٦٧ أو أكثر يمنح مرتبة الشرف.

ثالثا: قواعد تنظيمية:

الإنذارات الجامعية

١ - ينبه خطياً الطالب «من غير الطلبة المحولين من خارج الجامعة» الحاصل على معدل عام يقل عن ١,٥ نقطة في نهاية الفصل الدراسي الأول من التحاقه بالجامعة.

٢ - تبدأ إنذارات الطالب في نهاية الفصل الدراسي الثاني من التحاقه بالجامعة.

٣ - يوضع الطالب على قائمة الإنذار إذا كان معدله العام يقل عن الحد الأدنى المطلوب وذلك حسب شرائح الوحدات المسجلة التالية:

الوحدات المسجلة	الحد الأدنى المطلوب
٤٥ وحدة فأقل	١,٦٧
أكثر من ٤٥ وحدة وحتى ٦٠	١,٨٧
أكثر من ٦٠ وحدة	٢.-

وتقوم عمادة شئون الطلبة بإبلاغ الطالب كتابة بوضعه على قائمة الإنذار في المعدل العام.

ويدون في كشف درجات الطالب إنذار معدل التخصص إذا كان المعدل يقل عن نقطتين.

* ويبدأ حساب معدل التخصص بعد بلوغ الوحدات المسجلة (٦٠) وحدة دراسية، ولا يحسب إنذار التخصص ضمن عدد مرات الإنذار التي يفصل بسببها الطالب.

٤ - على الطالب أن يرفع معدله العام والتخصصي إلى المعدل المطلوب خلال الفصلين الدراسيين التاليين لوضعه على قائمة الإنذار وإلا يعتبر مفصولاً.

٥ - مع مراعاة حكم المادة الخامسة، يجوز في بعض الحالات الاستثنائية أن تنظر لجنة الشئون الطلابية في الجامعة في الطلبات المقدمة إليها ممن تنطبق عليهم شروط الفصل وذلك لاتخاذ ما تراه مناسبا.

الغش في الامتحان:

١ - يتولى المشرف على الامتحان عند ضبط أية حالة غش أو شروع فيه، أن

يثبت ذلك في محضر يذكر فيه اسم الطالب ورقمه ومادة الامتحان وساعتها وتاريخها مع وصف للواقعة ويحيله إلى عميد الكلية المختص.

٢ - يقوم عميد الكلية، المقيد بها الطالب، بالتحقيق في الواقعة وسماع أقوال الطالب وعند ثبوت واقعة الغش أو الشروع فيه يتخذ الآتي كتابة:

أ - اعتبار الطالب راسباً في جميع المقررات المسجل فيها في الفصل الدراسي الذي ضبطت فيه حالة الغش.

ب - إخطار عميد القبول والتسجيل وعميد شئون الطلبة وعميد الكلية التي تعرض المقرر الذي ضبط فيه الطالب بحالة الغش بما تم من إجراءات، وكذلك جميع القائمين بالتدريس له.

٣ - في حالة العودة للغش يفصل الطالب نهائياً من الجامعة ويثبت ذلك في سجله.

٤ - تسري أحكام البنود أعلاه على كل من يضبط في حالة غش أو شروع فيه أو من يساعد غيره على ذلك.

ترقيم المقررات الدراسية:

لتيسير عملية اختيار الطالب لدروسه وتقدمه في منهجه الدراسي حسب تدرج المقررات العلمية يتبع نظام الترقيم التالي للمقررات الدراسية من ١ إلى ٩٩ للمقررات التمهيدية (لا تحسب ضمن الوحدات الدراسية المشترطة للتخرج).

من ١٠١ إلى ١٩٩ للمقررات التي تكون في مستوى الفرقة الدراسية الأولى.

من ٢٠١ إلى ٢٩٩ للمقررات التي تكون في مستوى الفرقة الدراسية الثانية.

من ٣٠١ إلى ٣٩٩ للمقررات التي تكون في مستوى الفرقة الدراسية الثالثة.

من ٤٠١ إلى ٤٩٩ للمقررات التي تكون في مستوى الفرقة الدراسية الرابعة.

من ٥٠١ فأكثر للدراسات العليا.

التسجيل:

تبين مواعيد التسجيل في كتيب خاص بالطالب يوزع قبل بدء الدراسة وفي الحالات التي يتخلف فيها الطالب عن التسجيل في هذه المواعيد المحددة يمكنه التسجيل خلال الأيام الثلاثة الأولى من بدء الدراسة مع مراعاة مايلي:

١ - أن يكون لدى الطالب عذر مقبول لعميد القبول والتسجيل.

٢ - أن يدفع بدل مقابل تسجيل متأخر وذلك بالإضافة إلى بدلات مقابل التسجيل العادية.

الإرشاد:

يعين لكل طالب مرشد من بين أعضاء هيئة التدريس من القسم العلمي التابع له الطالب بالكلية. ويكون من اختصاص المرشد مشاركة الطالب في اختيار جدوله الدراسي، وأن تتم هذه العملية في ضوء صحيفة تخرجه، مع الأخذ بعين الاعتبار عدم اعتماد أي مقررات لها متطلبات لم يجتزها الطالب بعد. ولا تقبل بطاقات التسجيل والإضافة والانسحاب إلا باعتماد المرشد أو رئيس القسم العلمي. بالإضافة إلى ذلك يمكن للطالب الاستعانة بالمرشد في محاولة إيجاد الحلول المناسبة لما قد يواجهه من مشكلات.

الطلبة المتفوقون في اللغة الإنجليزية:

تشجيعا للطلبة المستجدين «الذي يتضح تفوقهم من واقع الاختبار التوزيعي الذي يعقد لهم في مستوى اللغة الإنجليزية في بداية كل فصل دراسي» على الالتحاق بالمقررات التخصصية، تقرر إعفاء هؤلاء الطلبة في بعض الكليات من عدد من مقررات اللغة الإنجليزية مع حساب الوحدات المقابلة لها في صحف تخرجهم على أن تسجل له درجة (ناجح Pass) عن كل مقرر من هذه المقررات ولا يدخل هذا التقدير ضمن المعدل العام.

قواعد الانسحاب:

١ - يسمح للطالب بالانسحاب من مقرر أو أكثر خلال الأسبوع الأول من بداية الفصل الدراسي الاعتيادي (في فصل الخريف والربيع) ولا تثبت له في سجله ملاحظة الانسحاب (م) من المقرر الذي انسحب منه خلال المدة المذكورة.

٢ - يجوز وبموافقة المرشد العلمي الانسحاب من بعض المقررات خلال الأسابيع الستة الأولى من بداية فصلي الخريف والربيع وتثبت للمنسحب بعد الأسبوع الأول ملاحظة منسحب (م) في سجله ولا تدخل هذه المقررات في حساب تقدير الطالب، وإذا لم ينسحب الطالب خلال هذه المدة يعتبر ملتزماً بها.

٣ - يجوز للطالب (في الحالات الاستثنائية) أن ينسحب من الدراسة في أحد الفصول الدراسية وتخضع عملية الانسحاب لموافقة لجنة الشئون الطلابية. وفي مثل هذه الحالة أيضا تظهر ملاحظة (م.ل.) منسحب بموافقة اللجنة في سجل الطالب لجميع المقررات المنسحب منها في ذلك الفصل. ويجوز بموافقة لجنة الشئون الطللابية عدم حساب هذا الفصل ضمن المدة الاعتيادية للتخرج.

قواعد الإضافة:

يسمح للطالب بإضافة مقرر أو أكثر خلال الأسبوع الأول من الدراسة في الفصول الاعتيادية وذلك مع مراعاة الحد الأعلى للعبء الدراسي المسموح به.

قواعد تأجيل الامتحانات النهائية لبعض الطلبة:

تؤجل الامتحانات النهائية لبعض الطلبة على سبيل الاستثناء وفي أضيق الحدود إذا ما كانت للطالب ظروف قهرية تتطلب ذلك وبالشروط التالية:

١ - أن يكون تغيب الطالب عن حضور الامتحان النهائي للمقرر بسبب عذر قاهر يمنعه من أداء الامتحان.

٢ - أن تكون هناك موافقة مشتركة من أستاذ المقرر ورئيس القسم المختص وعميد الكلية بالنسبة لكل مقرر على حدة.

٣ - يرسل أستاذ المقرر إلى عمادة القبول والتسجيل بطاقة الطالب (أو كشف الدرجات) بدون درجة ويضع الرمز (I).

٤ - أن يؤدي الطالب الامتحان وأن يبلغ أستاذ المقرر النتيجة إلى عمادة القبول والتسجيل في المواعيد التالية:

أ - خلال أسبوعين من بداية الدراسة في فصل الخريف بالنسبة لمقررات كل من فصل الربيع والفصل الدراسي الصيفي السابقين.

ب - خلال أسبوعين من بداية فصل الربيع لمقررات فصل الخريف السابق.

٥ - في حالة عدم تأدية الطالب الامتحان في المواعيد المذكورة يعتبر راسباً.

٦ - تسلم نتائج مشاريع التخرج بكلية الهندسة والبترول خلال عام من بدء تسجيل الطالب للمشروع.

تغيير تخصص الطالب:

١ - يمكن للطالب التحويل من كلية إلى أخرى ولمرة واحدة فقط بشرط ألا يزيد عدد الوحدات التي اجتازها على ٤٥ وحدة دراسية. للكليات أن تضع شروط التحويل إليها في ضوء المعدل العام المطلوب وتوفر الشواغر في التخصص الذي يراد التحويل إليه. ويجوز للجنة الشئون الطلابية النظر في حالات الطلبة الذين اجتازوا أكثر من ٤٥ وحدة دراسية بناء على عرض الكلية التي يرغب الطالب في التحويل إليها وذلك لاتخاذ ما تراه مناسبا.

٢ - تضع الكليات العلمية شروطها الخاصة فيما يتعلق بالتحويل بين الأقسام العلمية التابعة لها. ولا تسري أحكام البند الأول أعلاه على ذلك.

٣ - في حالة تحويل طلبة كلية الطب تستبعد تقديرات الرسوب السابقة لمقررات ما بعد المرحلة الإعدادية، وذلك فيما لا يتفق مع التخصص الجديد للطالب في الكلية المحول إليها.

(*) يكون تنفيذ التحويل مباشرة من تاريخ صدور القرار بموافقة القسم العلمي المختص.

قواعد التحويل إلى الجامعة:

تخضع عملية قبول طلبات التحويل لإمكانيات الجامعة وسياستها ويتطلب تقديم طلب التحويل مراعاة التالي:

١ - أن يكون الطالب قد أمضى فصلين دراسيين اعتياديين على الأقل واجتاز ٣٠ وحدة دراسية على الأقل في مقررات أكاديمية في إحدى الجامعات الخارجية المعتمدة ذات نظام الأربع سنوات وأن يكون قد حصل على معدل عام ٢,٣٣ نقطة فأكثر في نظام النقاط الأربع، وما يعادل ذلك في الأنظمة الأخرى.

٢ - في حالة موافقة الكلية المعنية على تحويل الطالب وفقا للشروط الواردة في البند (١) تقوم عمادة القبول والتسجيل باحتساب المواد التي تعتمدها الأقسام العلمية ونجح فيها الطالب بتقدير لا يقل عن نقطتين.

٣ - تقدم طلبات التحويل إلى الجامعة في المواعيد التي تعلنها عمادة القبول والتسجيل في كل فصل دراسي.

الانقطاع عن الدراسة وتأجيلها:

١ - الانقطاع عن الدراسة هو عدم تسجيل الطالب المستجد أو المستمر في الدراسة لفصل دراسي أو أكثر.

٢ - إذا انقطع الطالب (أو انسحب) في أول فصل دراسي من قبوله أو تحويله إلى الجامعة يعتبر قبوله أو تحويله ملغياً. ويجوز بموافقة لجنة

الشئون الطلابية تأجيل قبول الطالب إلى الفصل الدراسي التالي لأسباب صحية أو اجتماعية.

٣ - إذا حصل الطالب على تقدير (F) نتيجة رسوبه في الامتحان أو (FA) نتيجة غيابه عن الامتحان في جميع المقررات التي سجل فيها في أول فصل دراسي لقبوله في الجامعة أو تحويله إليها وانقطع عن الدراسة في الفصل الدراسي الذي يليه يعتبر مفصولاً.

٤ - مع الالتزام بما جاء في البندين (٢) و(٣) أعلاه يجوز للطالب أن ينقطع اختيارياً عن الدراسة بموافقة عميد الكلية وبشرط ألا تزيد فترة انقطاعه على فصلين دراسيين اعتياديين طيلة فترة قيده في الجامعة، وتحتسب فترة الانقطاع الاختياري ضمن المدة الاعتيادية للتخرج، ويقوم عميد الكلية بإبلاغ عمادة القبول والتسجيل بقراره.

٥ - يجوز للطالب، بموافقة لجنة الشئون الطلابية، الانقطاع عن الدراسة إذا كانت لديه ظروف قاهرة تمنعه من الدراسة، على ألا تزيد فترة الانقطاع الإجباري على ستة فصول دراسية اعتيادية طيلة فترة قيده في الجامعة، وتحدد الكلية صحيفة التخرج التي تطبق على الطالب، إذا زادت فترة انقطاعه على فصلين دراسيين متصلين، ولا تحتسب فترة الانقطاع الإجبار يضمن المدة الاعتيادية للتخرج.

٦ - يؤجل قبول الطالب المستجد أو المحول خلال فترة التجنيد الإلزامي إذا لم يكن له الحق في تأجيل تجنيده.

نظام الطلبة غير المقيدين:

يمكن تسجيل الأشخاص الذين لا تتوافر فيهم شروط القبول، أو الأشخاص الذين لا يسعون إلى الحصول على شهادة جامعية من الجامعة كمستمعين في المقررات التي يختارونها. وذلك وفقا للقواعد التي يقررها مجلس الجامعة للطلبه غير المقيدين.

الحضور والغياب:

١ - يجب أن يواظب الطالب على حضور كافة المحاضرات والدروس العلمية والتطبيقية.

٢ - الطالب الذي يتغيب ثلاث ساعات عن الحضور في أي مقرر يتولى أستاذ المقرر إنذاره إنذاراً أولياً.

٣ - إذا تغيب الطالب ثلاث ساعات أخرى (مجموع ٦ ساعات) في أي مقرر يتولى أستاذ المقرر إنذاره نهائياً.

٤ - إذا تغيب الطالب أكثر من ٦ ساعات في أي مقرر يعتبر راسباً في هذا المقرر ويتم إخطاره من قبل رئيس القسم العلمي بذلك.

أوقات الدوام وساعات التدريس:

١ - توزع الدروس على طول اليوم الدراسي ما بين الساعة الثامنة صباحاً حتى الخامسة بعد الظهر.

٢ - أيام الدراسة هي خمسة أيام في الأسبوع تبدأ السبت صباحاً وتنتهي الأربعاء بعد الظهر.

تحديد تاريخ منح الدرجة العلمية:

١ - تاريخ منح الدرجة هو تاريخ اليوم الأخير من الفصل الدراسي الذي ينهي فيه الطالب متطلبات تخرجه.

٢ - بالنسبة للطلبة المؤجلة امتحاناتهم يكون تاريخ اليوم الأخير المحدد لتسليم الدرجات أو نهاية الفصل الصيفي (أيهما أقرب ليوم تسليم النتيجة) هو تاريخ منحهم الدرجة.

الرسوم الدراسية:

١ - تقوم الجامعة بتحصيل الرسوم الدراسية من طلبتها، ولمجلس الجامعة أن يغير تلك الرسوم زيادة أو نقصاً على أن تنشر التغييرات التي يقرها المجلس قبل فصل دراسي كامل من بدء تطبيقها، كذلك يضع مجلس الجامعة قواعد الإعفاء منها ويمكن تصنيف الرسوم كما يلي:

١ - مقابل تسجيل مقداره (٥) دنانير كويتية ويشمل هذا المبلغ رسوم مختلف الأنشطة الرياضية والاجتماعية والخدمات المكتبية.
٢ - مقابل دراسة مقداره (٥) دنانير كويتية عن كل فصل دراسي.
٣ - مقابل تسجيل متأخر مقداره (١٠) دنانير كويتية ولا يجوز الإعفاء منه إلا بقرار من عميد شئون الطلبة لمبررات يقتنع بها.
٤ - أما بالنسبة للفصل الصيفي فيدفع الطالب (١٠) دنانير بدل مقابل تسجيل و(١٠) دنانير مقابل التسجيل المتأخر.

ب - طلبة البعثات والمنح الدراسية الذين يدرسون على نفقة جامعة الكويت، يعفون من بدلات مقابل التسجيل العادي وبدلات مقابل الدراسة.

تعديلات وإضافات اللائحة الأساسية لنظام المقررات

أولاً - اللائحة الأساسية لنظام المقررات

وافق مجلس جامعة الكويت بجلسته رقم ٨٦/٥ المنعقد بتاريخ ٨٦/٦/٢١ على مشروع اللائحة الأساسية لنظام المقررات - بعد التعديل الذي أجري على الكثير من موادها - بهدف عدم الإسراف ف يالوقت والجهد والمال من ناحية، والارتفاع بالمستوى التعليمي في الجامعة من ناحية أخرى.

وكان أمراً طبيعياً أن تطبق هذه اللائحة بصفة عامة على الطلبة المستجدين للفصل الدراسي الأول ١٩٨٧/٨٦.

كما وافق المجلس بجلسته رقم ٨٨/٢ التي عقدت في ٨٨/٤/١٦ على تعديل بعض مواد لائحة نظام المقررات وصدر قرار وزير التربية ووزير التعليم العالي بالوكالة رقم ٣٠ بتاريخ ٨٨/٦/٤ بهذا التعديل.

وقد شمل التعديل:

العبء الدراسي - حساب المعدل العام - مرتبة الشرف - تقديرات التخرج - الإنذارات - الغش في الامتحانات - قواعد الانسحاب - تغيير التخصص - وفقاً لما هو مبين بعد.

ومع تطبيق اللائحة بصيغتها المعدلة، وبالانتقال النهائي إلى نظام معلومات الطالب الجديد، برزت عدة مواقف بحاجة إلى تفسير واضح تداركاً لحدوث أية اجتهادات متباينة من ناحية ومراعاة لمصلحة الطالب والجامعة من ناحية أخرى.

٢ - اللائحة الأساسية للدراسات الصيفية:

وافق مجلس الجامعة بجلسته رقم (٢/٩٦) المنعقدة بتاريخ ١٣/٥/١٩٩٦ على تعديل بعض مواد اللائحة الأساسية للدراسات الصيفية وصدر في هذا الشأن قرار وزير التعليم العالي رقم (١٥) بتاريخ ٨/٦/١٩٩٦.

مدة الفصل الصيفي:

الفصل الصيفي فصل اختياري يمتد لسبعة أسابيع دراسية كاملة بما في ذلك الاختبارات النهائية.

المستفيدون من الفصل الصيفي:

١ - جميع طلبة الجامعة.
٢ - الطلبة الكويتيون الذين يدرسون بالخارج بشرط توفر الشواغر ويتم تسجيلهم في السحب والإضافة.

العبء الدراسي:

١ - يسمح لجميع الطلبة التسجيل في ٧ وحدات دراسية كحد أقصى في الفصل الصيفي.
٢ - يسمح للطلبة المتميزين الحاصلين على معدل عام لا يقل عن (B) التسجيل في تسع وحدات دراسية كحد أقصى، كما يسمح للطلبة المتوقع تخرجهم خلال الفصل الصيفي بالميزة ذاتها بشرط ألا يكون الطالب على قائمة الإنذار.

وفي جميع الأحوال يتم التسجيل في الوحدات الإضافية خلال فترة السحب والإضافة، وبعد موافقة عميد الكلية.

الجدول الدراسي:

١ - لا يجوز تقديم المقررات على هيئة قرارات.

٢ - يتم التسجيل للفصل الصيفي قبل التسجيل للفصل الأول اللاحق.

٣ - يتم الانسحاب من الدراسة الصيفية بعد فترة السحب والإضافة والتسجيل المتأخر بموافقة لجنة الشئون الطلابية.

الإشراف الإداري:

١ - يشرف على الدراسات الصيفية عميد القبول والتسجيل أو من يقوم مقامه.

٢ - يشرف على الدراسة الصيفية في الكلية عميد أو من يقوم مقامه.

٣ - يشرف على الدراسة الصيفية في القسم العلمي رئيس القسم العلمي أو من يقوم مقامه.

دراسة طلبة الجامعة في الجامعات الخارجية:

يسمح لطلبة الجامعة دراسة الفصل الصيفي في جامعات خارجية معترف بها (ذات نظام السنوات الأربع) بموافقة القسم العلمي وبعد المعادلة الأولية لمحتوى المقررات التي ينوي الطالب دراستها وتطبق على طلبة الجامعة الدارسين خارجها الشروط التالية:

١ - الالتزام بشروط الفصل الصيفي بجامعة الكويت فيما يتعلق بحدود العبء الدراسي المقرر في اللائحة.

٢ - يعفى الطالب من دراسة المقررات المكافئة بشرط اجتيازه هذه المقررات بتقدير لا يقل عن (C) حسب نظام الجامعة الخارجية ولا تدخل هذه التقديرات في حساب معدل الطالب العام والتخصصي.

رسوم التسجيل:

يحدد مجلس الجامعة رسوم التسجيل في الفصل الصيفي لطلبة الجامعة

وغيرهم، وفي حالة التسجيل المتأخر يدفع الطالب رسم تأخير يعادل رسم التسجيل ذاته، ولا يعفى طلبة المنح والإجازات الدراسية من رسم التأخير.

تطبق بنود اللائحة الأساسية لنظام المقررات فيما لم يرد فيه نص خاص في هذه اللائحة.

ثانياً - النظام الدراسي في كلية الحقوق:

نظراً لأن مقررات القانون تحتاج إلى وقفة أطول لاستيعابها وإجراء بعض التطبيقات القضائية عليها، رأت كلية الحقوق اتباع نظام يجمع بين مزايا كل من نظامي المقررات والسنوات (مع تجنب العيوب والانتقادات الموجهة إليهما).

وقد وافق مجلس الجامعة بجلسته رقم (٥/ ٩٤) المنعقدة في ٣٠/ ١٠/ ١٩٩٤ على ادخال بعض التعديلات على النظام الدراسي بكلية الحقوق وصدر في هذا الشأن قرار وزير التربية رقم ١٨ بتاريخ ٢٧/ ١١/ ١٩٩٤م.

أولاً شروط القبول:

ويتم قبول الطلب في هذا النظام مرة واحدة في العام، كما يشترط لقبول الطالب في الكلية أن تكون رغبته الأولى دراسة الحقوق وأن يجتاز المقابلة الشخصية التي تعقدها الكلية.

ثانياً شروط التخرج:

١ - يشترط لتخرج الطالب من كلية الحقوق أن يجتاز بنجاح جميع المقررات الدراسية اللازمة للتخرج وحصوله على معدل عام لا يقل عن تقدير (جيد) على أساس مجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب في السنوات الأربع.

٢ - إذا حصل الطالب على تقدير مقبول في أي مقرر جاز له إعادة دراسته وامتحانه لتحسين مستواه مرة واحدة فقط.

ثالثاً الامتحانات:

١ - توزع الدرجة النهائية لكل مقرر على النحو الآتي:

٤٠٪ درجة أعمال السنة.

٦٠٪ للامتحان النهائي.

٢ - تعقد الامتحانات بصورة سرية، وتتولى لجنة الامتحانات الرقابة على تصحيح أوراق الإجابة ورصد النتائج وإعلانها للطلبة بالتعاون مع مكتب التوجيه والإرشاد.

٣ - تسلم عمادة الكلية الكشوف النهائية لنتائج الامتحانات إلى عمادة القبول والتسجيل.

٤ - تجرى الامتحانات وفقاً للقواعد والأحكام التي يضعها مجلس الكلية.

رابعاً سلم النقاط:

أولاً: A وتعطي ٤ نقاط وتقابلها (٩٠ - ١٠٠ درجة).

ثانياً: B وتعطي ٣ نقاط وتقابلها (٨٠ - ٨٩ درجة).

ثالثاً: C وتعطي نقطتان وتقابلها (٧٠ - ٧٩ درجة).

رابعاً: D وتعطي نقطة واحدة وتقابلها (٦٠ - ٦٩ درجة).

خامساً: MM دور تكميلي وتقابلها (٤٠-٥٩ درجة).

سادساً: F وتعطي صفر وتقابلها (صفر - ٣٩ درجة).

ويحسب التقدير العام بالنسبة لأي طالب خلال فترة التحاقه بالكلية أو بعد إتمام الدراسة فيها تبعاً للخطوات التالية:

١ - يضرب عدد الوحدات الدراسية لكل مقرر في عدد النقاط التي حصل عليها الطالب وتجرى هذه العملية بالنسبة لكل مقرر على حدة.

٢ - يجمع حاصل عمليات الضرب المختلفة الناتجة عن إتمام الخطوة رقم (١).

٣ - يقسم الناتج من عملية الجمع في الخطوة (٢) على عدد الوحدات المسجلة للمقررات الدراسية.

خامساً مرتبة الشرف وتقديرات التخرج:

١ - الطالب الذي ينهي في أي سنة دراسية العبء الدراسي الاعتيادي على الأقل ويحصل على معدل عام يدل ٨٥ درجة أو أكثر يوضع اسمه على قائمة الشرف، وتصدر الكلية في نهاية كل عام دراسي قائمة بأسماء طلبة الشرف وتكرمهم بالطريقة التي تراها مناسبة.

٢ - يمنح الطالب درجة الإجازة الجامعية وفقاً للمعدل العام ويدون في كشف درجاته بيان بسلم الدرجات التي حصل عليها.

٣ - إذا أنهى الطالب دراسته في الكلية في غضون المدة الاعتيادية للتخرج منح مرتبة الشرف متى حصل على تقدير ٨٥٪ أو أكثر محسوبا على أساس متوسط مجموع درجاته في السنوات الدراسية الأربع.

سادساً - قواعد التحويل إلى الجامعة:

١ - تحسب للطالب المحول إلى كلية الحقوق من كليات الجامعة الأخرى المقررات المعادلة لمواد الكلية.

٢ - تتم معادلة المقررات التي درسها الطالب المحول إلى كلية الحقوق من جامعات أجنبية وفقاً للقواعد التي يضعها مجلس الكلية.

سابعاً - التسجيل:

١ - تتم عملية التسجيل خلال الأسبوع الأول من بداية العام الجامعي.

٢ - تتم عملية السحب والإضافة في المقررات الاختيارية فقط خلال الأسبوع الأول من بداية الدراسة.

ثامناً - الحضور والغياب:

١ - يعطى الطالب الذي يتغيب (٥) ساعات إنذاراً أولاً.

٢ - يعطى الطالب الذي يتغيب (١٠) ساعات إنذاراً ثانياً.

٣ - يعطى الطالب الذي يتغيب (١٥) ساعة إنذاراً ثالثاً.

٤ - يعتبر الطالب راسباً في المقرر إذا تغيب أكثر من (١٥) ساعة.

تاسعاً - الإنذارات:

١ - لا ينقل الطالب من أية فرقة إلى فرقة أعلى إذا كان راسباً في أكثر من مقررين، وعليه إعادة المقررات التي رسب فيها، وله أن يعيد معها المقررات التي حصل فيها على معدل مقبول، ولا يستمر قيد الطالب في أية فرقة أكثر من سنتين وإلا تم فصله من الكلية.

٢ - لا ينقل الطالب من الفرقة الثانية إلى الفرقة الثالثة إلا بعد حصوله على معدل لا يقل عن ٧٠٪.

٣ - لا يجوز أن يستمر قيد الطالب في الكلية أكثر من سبع سنوات، واستثناء من ذلك يجوز لمجلس الكلية بعد دراسة كل حالة على حدة وبناء على توصية من لجنة شؤون الطلبة بالكلية، وموافقة لجنة الشؤون الطلابية بالجامعة، أن يمنح بعض الطلبة سنة أخرى استثنائية للقيد إذا توافرت فيهم الشروط التي يحددها مجلس الكلية في هذا الشأن.

٤ - إذا حصل الطالب في نهاية السنوات الدراسية على تقدير عام يقل عن جيد لزم لتخرجه أن يرفع مستواه إلى هذا المعدل، وذلك باتباع احدى الطريقتين التاليتين أو كلهما:

أ - أن يعيد دراسة كل أو بعض المقررات التي حصل فيها على تقدير مقبول.

ب - أن يدرس بعض المقررات الاختيارية التي تطرحها الكلية ولم يسبق له دراستها.

الغش في الامتحان:

١ - إذا ضبط المشرف أية حالة غش أو شروع فيه، يجب عليه أن يثبت ذلك في محضر يذكر فيه اسم الطالب ورقمه ومادة الامتحان وساعتها وتاريخها مع وصف للواقعة، ويحيله إلى عميد الكلية المختص.

٢ - يصدر عميد الكلية، بعد التحقق من الواقعة قراراً يتضمن الآتي:

أ - اعتبار الطالب راسباً في جميع المقررات التي سجل فيها السنة الدراسية التي ضبط فيها، مع حرمانه من التسجيل والدراسة طوال تلك السنة.

ب - اخطار أستاذ المقرر المعني وعمادة القبول والتسجيل بما تم من اجراءات.

٣ - يفصل الطالب نهائياً من الكلية في حالة عودته إلى الغش، ويثبت ذلك في سجله.

٤ - تسري أحكام البنود أعلاه على من يضبط في حالة غشر أو الشروع فيه أو من يساعد غيره على ذلك.

الانقطاع عن الدراسة:

١ - إذا انقطع الطالب عن الدراسة خلال السنة الأولى من قبوله في الكلية اعتبر قبوله ملغياً.

٢ - إذا انقطع الطالب بعد السنة الأولى، فلا يسمح له بالعودة إلى الدراسة إلا بعد تقديمه طلباً بذلك وموافقة لجنة الشؤون الطلابية في الجامعة. ويجب على الطالب في هذه الحالة أن يعيد دراسة كافة المقررات التي كان تقديره فيها يقل عن (C).

٣ - تحتسب مدة الانقطاع ضمن سنوات الدراسة.

وقف القيد:

١ - يجوز للطالب وقف قيده بناء على طلب يقدمه، وبموافقة لجنة الشئون الطلابية في الجامعة، وبناء على عرض لجنة شئون الطلبة في الكلية.

٢ - لا تحتسب مدة وقف القيد ضمن سنوات الدراسة.

تطبيق بنود اللائحة الأساسية لنظام المقررات في حالة عدم وجود نص في هذه اللائحة، وبما لا يتعارض مع طبيعة النظام السنوي.

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

ثانياً: واقع التعليم العالي المتوسط

الكليات الأساسية ومعاهد التعليم العالي في دولة الكويت بالصورة التي نجدها الآن محصلة جهود بذلتها الدولة منذ منتصف في هذا القرن تقريباً، وقد قام بهذه الجهود أكثر من وزارة، كما شارك القطاع المشترك والخاص في بعضها.

ولقد مر نظام التعليم العالي المتوسط بمراحل متعددة منذ نشأته وقد شملت مراحل التطوير والإصلاح الإتجاهات والمناهج والمتسويات وكانت هذه التوجيهات تعكس ما حدث من تطور للمجتمع الكويتي على كافة المستويات وقد حصل هذا النظام على نوع من الإستقلالية من وزارة التربية وذلك بإستحداث الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وقد مارست الهيئة صلاحياتها بعد صدور القانون رقم ٦٣/ ٨٢ والذي تم بموجبه للهيئة الإشراف الكامل على المعاهد العليا المتوسطة وأجهزة التدريب التطبيقي في الدولة.

وقد ورد في الباب الأول من اللائحة الأساسية لمعاهد التعليم الفني والمهني الصادرة عن وزارة التربية عام ١٩٨٠ مايلي:

مادة (١)

الهدف من إنشاء معاهد التعليم الفني والمهني هو تزويد البلاد بحاجتها من العمالة الوسطى التطبيقية في مجالات الإنتاج المختلفة، والخدمات بالنوعيات

والأعداد والمستويات اللازمة لسد احتياجات سوق العمل وذلك عن طريق ما تقدمه من برامج تتلاءم مع قدرات الطلبة وتحقق الإستجابة الوظيفية لحاجات المجتمع في المجالات التالية:

أ - الصناعية والتكنولوجية.

ب - الإدارية والتجارية والمالية.

ج - الصحية والطبية المعاونة.

د - التربوية والخدمات التعليمية المعاونة.

ويجوز إستحداث مجالات عديدة، أو تخصصات لا تندرج تحت مجالات قائمة، أو إلغاء القائم منها حسبما تكشف عنه حاجة المجتمع واتجاهات تطوره.

مادة (٢)

يراعي في إعداد برامج الدراسة المشار إليها بالمادة السابقة أن تحقق التوازن في بناء شخصية الطالب بين الجوانب العلمية، والحفاظ على قيم المجتمع ومقوماته الأساسية.

مادة (٣)

تقوم المعاهد التالي ذكرها على تحقيق الأهداف المشار إليها:

١ - معهد الكويت للتكنولوجيا التطبيقية ٧٦/ ٧٧.

٢ - المعهد المعهد التجاري (بنين، بنات) ٧٥/ ٧٦.

٣ - معهد الكويت للعوم الصحية للبنات ٧٤/ ٧٥، وللبنين ٨١/ ٨٣.

٤ - معهدي التربية للمعلمين والمعلمات ٧٢/ ٧٣.

٥ - معهد الاتصالات ١٩٦٦.

٦ - معهد الملاحة الجوية ٦٨/ ٦٩.

٧ - مركز تدريب الكهرباء ١٩٦٩.

ويجوز إستحداث معاهد أو دمج أو إلغاء القائم منها حسبما يكشف عنه تطور حاجات المجتمع وسوق العمل.

مادة (٤)

يجوز في إطار هذه المعاهد تقديم برامج دراسية تؤدي إلى مستويات تطبيقية أعلى أو أدنى في المجالات السابقة أو ما يستجد منها.

وبصدور قانون الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريبي رقم ٦٣/ ٨٢.

فقد أوكلت كافة أمور هذا النوع من التعليم للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب حيث عدلت اللائحة الأساسية على ضوء القانون الجديد ومدة الدراسة في هذه المعاهد عامي دراسيين بعد الإنتهاء من المرحلة الثانوية، كما تسير الدراسة على نظام الساعات المعتمدة.

القانون رقم ٦٣/ ١٩٨٢ في شأن الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

مادة (١)

تنشأ هيئة عامة ذات شخصية اعتبارية باسم «الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب»، يشرف عليها وزير التربية.

مادة (٢)

غرض الهيئة هو توفير وتنمية القوى العاملة الوطنية بما يكفل مواجهة القصور في القوى العاملة الفنية الوطنية، وتلبية احتياجات التنمية في البلاد...

وتتألف الهيئة من قطاعي التعليم التطبيقي والتدريب.

مادة (٣)

يكون للهيئة مجلس إدارة يشكل برئاسة وزير التربية المشرف على الهيئة وعضوية كل من:

١ - مدير عام الهيئة نائباً للرئيس.

٢ - وكيل وزارة التخطيط.

٣ - وكيل وزارة التربية.

٤ - وكيل وزارة الشئون الاجتماعية والعمل.

٥ - وكيل ديوان الموظفين.

٦ - أمين عام جامعة الكويت.

٧ - ممثل لكل من:

١ - غرفة تجارة وصناعة الكويت.

٢ - الاتحاد العام لعمال الكويت.

٣ - القطاع النفطي، يختاره وزير النفط.

٨ - اثنين من الكويتيين من ذوي الخبرة والكفاءة يعينهم مجلس الوزراء لمدة أربع سنوات.

وتحدد بقرار من مجلس الوزراء بناء على اقتراح الوزير مكافآت أعضاء مجلس الإدارة.

مادة (٤)

مجلس الإدارة هو السلطة العليا المشرفة على التعليم التطبيقي والتدريب في البلاد.

١ - وضع خطط وبرامج التعليم التطبيقي والتدريب ومتابعة تنفيذها.

٢ - اقتراح مشروعات القوانين والمراسم المتعلقة باختصاصاته.

٣ - إنشاء أو إلغاء أو دمج معاهد التعليم التطبيقي ومراكز التدريب.

٤ - وضع شروط القبول بهذه المعاهد والمراكز ونظام وبرامج الدراسة بها ومددها والدرجات العلمية والشهادات التي تمنحها واعتماد نتائج الإمتحانات النهائية.

٥ - تحديد المكافآت المالية التي يجوز منها للدارسين والمتدربين بهذه المعاهد والمراكز وبشروط الحصول عليها.

٦ - وضع اللوائح المالية والإدارية وأحكام التعيين والترقية ونظم المرتبات وذلك دون إخلال بأحكام المادتين ٥ و٣٨ من قانون الخدمة المدنية.

٧ - اقرار مشروع ميزانية الهيئة وحسابها الختامي قبل عرضها على الجهات المختصة.

٨ - نشر التعليم التطبيقي والتدريب بما في ذلك التدريب أثناء الخدمة.

٩ - وضع نظم الإيفاد للبعثات والإجازات الدراسية للعاملين في الهيئة والدارسين والمتدربين في المعاهد والمراكز التابعة لها.

مادة (٥)

يجتمع مجلس الإدارة بدعوة من رئيسه ويجب دعوة المجلس للإجتماع مرة كل ثلاثة أشهر على الأقل. ولا يكون الإجتماع صحيحاً إلا إذا حضره أغلبية الأعضاء. وعند التساوي يرجح الجانب الذي فيه الرئيس.

مادة (٦)

يتولى إدارة الهيئة مدير عام ويكون له نائب أو أكثر يصدر بتعميم وتحديد مخصصاتهم مرسوم.

ويمثل الهيئة في علاقاتها بالغير وأمام القضاء مديرها العام. ويكون مسئولاً عن تنفيذ القرارات والسياسة التي يضعها مجلس الإدارة.

ويختار رئيس مجلس الإدارة في حالة غياب المدير العام أحد نوابه ليحل محله في ممارسة اختصاصاته.

مادة (٧)

تكون الهيئة ميزانية ملحقة بالميزانية العامة للدولة. وتبدأ السنة المالية للهيئة من أول يوليو من كل عام تنتهي من يونية من العام التالي، وتستثنى من ذلك السنة المالية الأولى فتبدأ من تاريخ العمل بهذا القانون وتنتهي في الثلاثين من يونية من السنة المالية التالية.

مادة (٨)

يقدم مجلس الإدارة إلى مجلس الوزراء في شهر يناير من كل عام تقريراً مفصلاً عن أعمال الهيئة وعن أوضاع المعاهد والمراكز التابعة لها والدارسين والمتدربين فيها.

مادة (٩)

تنقل إلى الهيئة إدارة التعليم الفني والمهني بوزارة التربية والمعاون التابعة لها وكذلك الإدارة المركزية للتدريب بوزارة الشئون الإجتماعية والعمل ومراكز ومعاهد التدريب التابعة لها.

ويضع مجلس الوزراء قواعد وإجراءات النقل المشار إليها.

مادة (١٠)

يلغى كل ما يخالف أحكام هذا القانون.

مادة (١١)

يستمر العمل باللوائح والنظم والقرارات المعمول بها في شأن التعليم التطبيقي والتدريب وقت نفاذ هذا القانون إلى حين استبدال غيرها بها.

مادة (١٢)

على رئيس مجلس الوزراء - كل فيما يخصه - تنفيذ هذا القانون ويعمل به من تاريخ نشرة في الجريدة الرسمية.

ثانياً: مكانة التعليم العالي المتوسط في سياسة التعليم

من أخطر ما يعانيه هذا النوع من التعليم من التعليم من ضعف الإقبال عليه جمله وذلك بالقياس إلى الاقبال على التعليم الأكاديمي أو النظر وتقدم الحوافز المالية

للطلبة أثناء الدراسة لبعض التخصصات بهدف الإقبال على هذه المعاهد. فلقد قرر مجلس الخدمة المدنية منح خريجي المعاهد التطبيقية الدرجة الخامسة مع ثلاثة علاوات وبذلك سوف يحصل الخريج على الدرجة الرابعة بعد سنتين... وقد أدى هذا القرار إلى الإقبال على هذه المعاهد.

ثالثاً: مكانة التعليم العالي المتوسط في التنمية الإجتماعية والإقتصادية

إن التعليم ليس غاية في ذاته... ولكنه وسيلة لصناعة التطور الاجتماعي والإقتصادي، للعمل البناء الهادف.

والاهتمام بهذا النوع من التعليم قد ازداد في السنوات الأخيرة حيث أن التعليم العالي المتوسط هو الذي يقوم بدور فعال في إعداد الكوادر الفنية المتخصصة التي تصنع التقدم الاجتماعي والاقتصادي.

التنسيق والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي

لقد اتخذت المؤسسات المختلفة في دولة الكويت الإجراءات اللازمة للقيام بمسح دقيق لمعرفة احتياجات المجتمع في مختلف القطاعات ليتم مستقبلاً على ضوئها قبول الطلاب وتوزيعهم على التخصصات المختلفة وفقاً للاحتياجات الفعلية وبحسب الخطة التي توضع لتحقيق هذا الهدف في إطار ميول الطلاب وقدراتهم مع الاستفادة من تجارب الآخرين.

ولقد أصبح من الضرورة إعادة النظر في أهداف التعليم العالي ليتناسب مع طموحات المجتمع الكويتي وآماله، وهذا الأمل بات يراود تفكير الكثيرين من المخلصين وهم لا يغفلون بأن تحقيقه يحتاج إلى جهود تبذل وعطاء مستمر من الفكر الناضج والعمل الدائب حتى يأتي هذا الصرح العلمي التربوي محققاً للآمال العريضة لمجتمعنا.

ضرورة الأخذ بالتخطيط الشامل للتعليم العالي لكي يستجيب لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية بحيث يكون تخطيطاً يتحقق فيه التوازن بين أنواع التعليم المختلفة ولا سيما بين التعليم الفني والمهني والتعليم الجامعي.

كما يجب الأخذ في الاعتبار ضرورة العناية بالأطر الفنية والمهنية المتوسطة وتشجيع الشباب على الإنخراط فيها، إذ أن تلك الأطر نفتقدها في البلاد النامية باعتبارها الحلقة المفقودة بين الأطر العليا وبين العمل المؤهلين.

ومن المهم ضماناً لعدم انصراف الشباب عنها أن نفتح الفرص لمنتسبيها الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي وإتباع سياسة الباب المفتوح إذ ما لم تتم هذه الخطوة يظل أي إهتمام نوليه لهذا النوع من التعليم اهتماماً نظرياً وبهدف تشجيع الإقبال على التعليم العالي المتوسط (التعليم التطبيقي والتدريب) فقد قامت الهيئة بتوفير الحوافز المادية والمعنوية ومنها المكافآت الشهرية كذلك إيفاد أوائل الخريجين في بعثات دراسية لمواصلة تعليمهم العالي في الخارج.

أن مؤسسات التعليم العالي أمامها فرص في مجال التعليم والتدريب لا حصر لها. . . بل أنها تحديات ومسئوليات عليها أن تخرج إليها وأن تواجهها باعتبار أن ذلك من صميم عملها وصميم التزامها الأساسية في مسيرة التنمية وخاصة وأن مجتمعات الخليج العربي تعيش مرحلة انتقال جديدة بكل ما فيها من تغيرات في الماديات ومع يقابلها أو يواكبها من تغيرات في القيم والعادات والاتجاهات وتستطيع مؤسسات التعليم العالي أن تخدم نوعيات جديدة من البشر، فمن ربات البيوت إلى المدراء، ومن عمال الصناعة إلى أساليب تربية الأطفال، ومن الطباعة إلى استخدام الحاسب الآلي ومئات من البرامج تستطيع فيها مؤسسات التعليم العالي بمفردها أو مع غيرها لتقديم المعرفة مبسطة واضحة منتشرة ذائعة ومطبوعة مصورة. . . مسموعة ومرئية.

إن التكامل بين مؤسسات التعليم العالي وما يمكن أن يقوم بينهما من تنسيق وترابط يمكن أن يقوم بينهما من تعاون في تبادل الخيرات والتجارب وإكمال النقص فيما بين بعضها البعض في سبيل تحقيق دورها الفعال في مجال التنمية الشاملة.

أن هذا الأمل بات يراود تفكير الكثير من المسئولين الذين يعملون بكل جهد وإخلاص ويبذلون الكثير من أجل تحقيق الطموحات حتى يأتي هذا الصرح العلمي محققاً للآمال في بناء المجتمع الكويتي والإنسان الكويتي على أسس علمية موضوعية

سليمة. والعمل على توطيد دعائم التقدم مع الحفاظ على ثقافة المجتمع وتأصيلها. وبالإمكان إذا ما أحسن استثماره أن نحتل مركزاً مرموقاً في هذا المجال.

ولكن يكون الإطار الذي تدور في فلكه مؤسسات التعليم العالي أكثر فاعلية فمنت المفيد أن يكون هناك مجلس أعلى للتعليم العالي يتولى التنسيق بين جهود تلك المؤسسات التي يتكون منها ويعمل على تلافي ما قد يكون بينها من ثنائية وعدم تنسيق.. وسوف يسهم هذا المجلس في تحقيق أهداف كبرى بالنسبة لكل من دولة الكويت وللتعليم العالي على السواء.. وبصورة أكثر تحديداً فإن هذا المجلس يستطيع أن يقوم بالوظائف التالية.

وظائف المجلس الأعلى للتعليم العالي

١ - أن يبرز تجربة الكويت في مجال التعليم العالي، وأن يعمل على الربط بين التعليم العالي وبين خطط التنمية في الدولة.

٢ - أن يعمل على نشر الوعي بين المواطنين بأهمية التعليم العالي وأهدافه.

٣ - أن ينسق بين أجهزة التعليم العالي وأجهزة البحث العلمي، ويوجه كلاً منهما لخدمة المجتمع وتطويره.

٤ - أن ينمي مؤسسات التعليم العالي وتوسيعها وتهيئة الفرص لها لتبني المزيد من الإختصاصات والتخصصات التي يحتاج إليها المجتمع.

٥ - أن يبلور دور التعليم العالي في تطوير المجتمعات وتحقيق تقدمها.

٦ - أن يحفز الهمم لإنشاء المزيد من مؤسسات التعليم العالي بما يساعد على دفع عجلة التقدم إلى الأمام وفقاً لما تسفر عنه حاجة المجتمع ومتطلبات نموه وتطوره.

٧ - أن يجد صيغ أو علاقات اتصال بين التعليم العالي في الكويت وبين نظراته على المستوى الخليجي والعربي والعالمي.

٨ - أن يذلل الصعوبات التي تعترض التعليم العالي أو تحد من فعاليته.

٩ - أن ينمي الكوادر العلمية والفنية سواء في معاهد وكليات التعليم العالي أو مراكز البحوث المختلفة.

١٠ - أن يتابع بصورة مستمرة لجعل التعليم العالي على قدر من الكفاية والإستمرار والقدرة على علاج مشكلات المجتمع.

١١ - أن ينسق بين مجال التعليم العالي وبين مراحل التعليم العالي وبين مراحل التعليم التي تسبقه بما يحقق السياسة العامة للتعليم التي تتطلبها خطط التنمية في الدولة.

ولعل مما يوضح أهمية التخطيط الدقيق للتعليم العالي أننا الآن نعيش في عصر أطلقت عليه كثر من المسميات فهو حيناً عصر الفضاء وهو حينا عصر الكمبيوتر، أو عصر التغير السريع أو غير ذلك من المسميات... ولعله من الأنصاف أن نطلق على هذا العصر - إن جاز لنا ذلك - عصر الإدارة العلمية التي يمكن أن يحققها التعليم العالي في أي مجتمع. أنه ما من نشاط أو اكتشاف أو اختراع أو خدمة انتاجية أو تعليمية متميزة إلا ويكون من ورائها إدارة علمية واعية مدركة تدفعها وتخرجها إلى حيز الوجود، ويمكن القول بأن الإدارة هي المسئولة عن نجاح أي نظام أو إخفاقه في تحقيق أهدافه.

توقعات التعليم العالي من وزارته

ولعله من المفيد أن نشير إلى بعض الأمور التي يلزم أن تعطيها وزارة التعليم العالي مزيداً من الرعاية والإهتمام:

١ - أن تسهم في تطوير أهداف التعليم العالي ومأسساته وأن تضع سياسة تعليمية وتربوية جديدة تلبي احتياجات البلاد.

٢ - أن تساعد على تنشيط الإحتكاك الفكري بين المؤسسات العلمية والتعليمية التي يضمها إطار التعليم العالي بما يعود على هذه المؤسسات بالتقدم وعلى الأطر العلمية بالنمو والإزدهار.

٣ - أن تدرس مشكلات التعليم العالي وتجد الحلول التي تساعد على حل ما يعترض هذا التعليم من عوائق.

٤ - إن عمليات التحديث والتطوير في مؤسسات التعليم العالي ينبغي أن تركز على الجوانب التالية:

- اعطاء نوع من المرونة للمؤسسات في تسيير أمورها العاجلة وتوفير حرية اتخاذ القرار في اطار من المعايير المحددة واتاحة قدر من السلطة يتلائم والمسئولية عن كل جهاز منها ويتمتع العاملون فيها بقدر كبير من الحرية الأكاديمية وذلك حتى يمكن اتاحة الفرصة للفكر المبدع والعمل الخلاق فهي تعني نشر المعرفة الحديثة التي تؤدي إلى تنوير العقل وتنشيط قواه.
- الافادة من نظم المعلومات الحديثة والمتطورة في إتخاذ القرارات بما يضمن سلامة القرار واستناده إلى أسس علمية وموضوعية.
- تنظيم الموارد وحسن استثمارها بما يعود على مؤسسات التعليم العالي بالنفع وعلى المجتمع بتحقيق أهدافه.

٥ - تطوير التعليم ومناهجه يجب أن يستند إلى الأسس والإتجاهات التالية:
- متابعة التقدم العلمي والتقني والإفادة من نتائج البحوث والدراسات التي يتم إجراؤها على المستوى المحلي أو الدولي وتكييفها لحاجات المجتمع ومتطلبات التنمية.
- توظيف التعليم العالي في خدمة المجتمع وتحقيق التنمية وإيجاد مزيد من المعطيات العلمية والفنية والتقنية.
- التوفيق بين مطالب البحث العلمي والتعليم العالي وتحقيق التنسيق والتكامل بينهما.
- تبنى نماذج من التعلمي المفتوح يتلاءم مع حاجات المجتمع ويخدم أهدافه.
- الإهتمام بالدراسات المتكاملة في مجالات متنوعة لتحقيق تكامل المعرفة من ناحية وللنظر في قضايا المجتمع نظرة شمولية متكاملة..

٦ - العناية بالنواحي التربوية في التعليم، والإستناد في تطوير المناهج والمقررات الدراسية إلى منهجية علمية في التربية مع العناية بالطائق وأساليب التقويم والتقنيات التربوية بما يجعل التعليم العالي أكثر فاعلية.

٧ - الإهتمام بتشجيع التفكير الإبتكاري لدى المعلمين والمتعلمين، واعتبار أن التربية في تطوير مستمر بطبيعتها ولدواع تفرضها عليها ظروف العصر

ومعطياه... وما فيه من تطورات مجتمعية وتغييرات مستمرة تحدث بلا انقطاع أو توقف.

٨ - استقطاب الطلاب المتفوقين الذين يمكن اعدادهم للقيادة الفكرية والتطويرية في المجتمع في مختلف المجالات.

٩ - العناية بالثقافة الإسلامية والعربية التي تعتبر من خصائص المجتمع الكويتي الذي يضرب بجذور عميقة في العروبة والإسلام.

١٠ - تطوير الدراسات العليا واعتبارها معالم الطريق على طريق التقدم والحضارة في المجتمع وإحدى مسئوليات التعليم العالي التي لا يجوز له أن يتخلى عنها...

١١ - إقامة المؤتمرات والندوات والمعارض العلمية والثقافية والفكرية التي تسهم في إثراء الفكر والثقافة والعلوم.

١٢ - اعداد الباحثين والعلماء والمفكرين على مختلف المستويات وفي شتى المجالات.

١٣ - تبادل الخبرات مع أنظمة التعليم العالي خليجياً وعربياً ودولياً من خلال الزيارات وتبادل البحوث والدراسات وغير ذلك.

وأخيراً فإن التعليم العالي بهذه الصورة وهذا المنهج وهذه الضوابط يستطيع أن يحقق الكثير من الديمقراطية الفكرية والإقتصادية والاجتماعية وينشط بذور الشورى في المجتمع ويسهم في سرعة الحراك الاجتماعي ووسيلته في ذلك التربية التي تؤكد عدم الجمود وتدعو إلى الحركة والنشاط والعمل الدائب لما فيه خدمة المجتمع... وإذا ما تحدثنت عن التربية من أجل التنمية فإن ذلك يتضمن أن لدينا فهما أفضل للمجتمع الذي نعيش فيه.

التوصيات

- تشكيل مجلس أعلى للتعليم العالي والبحث العلمي لوضع السياسات والتنسيق والتكامل بين المؤسسات التقنية والمهنية والجامعة والإستفادة من الخبرات.
- تشكيل لجان على مستوى الكليات الجامعية وكليات الهيئة بهدف التنسيق والترابط ودراسة المستوى والمحتوى للمقررات للحد من إلغاء الكثير من المقررا عند الإلتحاق بالجامعة.
- تقديم رغبات الإلتحاق بالجامعة مباشرة للكليات سرعة القبول بدلاً من تجميعها في عمادة القبول والتسجيل ثم إرسالها للكليات المعنية مما يأخذ وقتاً طويلاً للبت فيها.
- ضرورة معادلة واحتساب المقررات بالسرعة الممكنة للطلبة المحولين ليتسنى للطالب اختيار المقررات الإلزامية.
- التشاور بصدد الإجراءات المتعلقة بالقياس والتقويم والقيام بعملية موحدة والعمل على التنسيق في التقديرات التي يحصل عليها الطالب من مؤسسات التعليم العالي.
- تعميق الاتصالات المتبادلة بين كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ونظيراتها في الجامعة وأجهزة البحث العلمي.
- تحفيز المؤسسات التعليمية وإيجاد روح التنافس فيما بينها لإجتذاب المزيد من الطلاب المتفوقين.
- ضرورة تمتع المؤسسات التعليمية بقدر من المرونة بحيث تمكنها من التخطيط بصورة شاملة ومتكاملة.
- إزالة الحواجز الغير إيجابية التي تقيم سداً منيعاً يفصل ما بين الجامعة ومؤسسات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- التوعية بدور كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بأنها مؤسسات تعليمية عليا قد أسست بصورة أساسية لتوفير دراسات معينة ذات توجه مهني على مستوى التعليم العالي... لا تقل في مستواها من أية درسات أخرى ذات صبغة أكاديمية بحثية مع بيان أهمية هذا النوع من التعليم.

الفصل الثامن

الحرية الأكاديمية لأستاذ الجامعة

(مع الإشارة للجامعات العربية والخليجية)

- مجالات الحرية الأكاديمية
- اتجاهات الحرية الأكاديمية
- العوامل المؤثرة في الحرية الأكاديمية
- واقع الحرية الأكاديمية
- كيف ننهض بالحرية الأكاديمية

الفصل الثامن

الحرية الأكاديمية لأستاذ الجامعة

(مع الإشارة للجامعات العربية والخليجية)*

مقدمة

يعد الفكر الحر صفة رئيسة من صفات عضو هيئة التدريس الجامعي. إذ أن قيامه بالأداء المتميز في مجالي البحث والتدريس يتطلب توفر صفة الإبداع عنده. ولما كانت الحرية الفكرية هي من أولى خصائص الإبداع ومستلزماته، كان لا بد لأي جامعة أن توفر في قوانينها وأنظمتها ما يكفل هذه الحرية لعضو هيئة التدريس العامل فيها. من هنا عملت الجامعات في العالم الغربي على تضمين قوانينها وأنظمتها ما يكفل لعضو هيئة التدريس حريته الفكرية دون تدخل من أي جهة، وبخاصة الجماعات الضاغطة إذ لا يمكن أن تتحقق الحرية الأكاديمية إلا في جو ديمقراطي يتحرر فيه الساسة من الحرص على التدخل في كل جوانب الحياة. وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا في جو يتحرر الشخص الأكاديمي فيه من كل أنواع الضغوط، السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية.

معنى ذلك أننا ينبغي أن نساعد عضو هيئة التدريس بالجامعة على التفرغ للحياة الجامعية، وتكريس كل وقته لها، وذلك عن طريق تهيئة المناخ الصالح، والحياة الكريمة التي ينعم بها أستاذ الجامعة حتى ينتج ثمارا طيبا وفكرا حرا.

---

* د. محمد وجيه الصاوي، الحرية الأكاديمية والعوامل المرتبطة بها، مع الإشارة للجامعات المصرية والخليجية، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية رقم ١٧٨و ١٩٩٢م.

مجالات الحرية الأكاديمية.

إن الأستاذ الجامعي إنسان صاحب نظريات تكونت في ضوء البحوث والدراسات التي قام بها، وهو صاحب فكر يمكنه من إصدار تعليق أو رأي فيما يتصل بمجريات الأحداث خارج الجامعة. ونظرياته وآراؤه ينبغي أن ننظر إليها على أنها نتاج علمي، وأنها ممارسة لحرية أكاديمية يتسمتع بها. ولا يجوز أن تتدخل السلطات في عمله أو تحاسبه على ما يصدر عنه من نظريات وآراء.

ويمكن تلخيص أهم مظاهر الحرية الفكرية أو الأكاديمية على النحو التالي:

- حرية عضو هيئة التدريس في أن يبحث عن الحقيقة وأن ينشر ما توصل إليه منها، وأن يفسرها في نطاق معرفته الأكاديمية بالشكل الذي يراه مناسبا.
- حرية إعطاء أفكار ومعلومات في ميدان تخصصه لطلبته دون تدخل من إدارة الجامعة أو الكلية أو الجامعات الضاغطة الأخرى داخل الجامعة أو خارجها.
- حرية التعبير عن آرائه وأفكاره في المجتمع المحلي وذلك ضمن نطاق موضوع تخصصه دون أن يناله أذى. حتى لو كانت هذه الآراء والأفكار غير مقبولة من الآخرين.
- الحق في توجيه الانتقادات للبرامج التعليمية، والتنظيمات الإدارية، والسياسات والإجراءات الجامعية، وأن يقترح التعديلات التي يراها مناسبة بشأنها.
- الحق في إيصال اقتراحاته من خلال القنوات المناسبة إلى السلطات العليا في الجامعة بشأن الأمور التي تهم الصالح العام للجامعة التي يعمل بها[1].

نحاول هنا الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما حدود الحرية، ومفهوم الحرية الأكاديمية؟

---

(١) Knowles, Asa S. ed., Handbook of College And University Administration. New York: McGraw- Hill Book Co., 1970, pp 57-60.

٢ - ما العوامل التي تؤثر على الحرية الأكاديمية لأستاذ الجامعة؟

٣ - ما واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية والخليجية؟

٤ - كيف ننهض برسالة أستاذ الجامعة، وحريته الأكاديمية؟

أولاً - مفهوم الحرية:

يكاد يكون من بديهيات القول الإشارة بأن المجال الذي تشغل فيه قضية الحرية موضعا لا يعد قاصرا على فرع معين من فروع النشاط الاجتماعي للجنس البشري، كما أنه لا يعد قاصرا على أيديولوجية معينة دون اوخرى، بالإضافة إلى أنها ليست قضية مستحدثة، بل هي ذات جذور ضاربة في البنيان الثقافي لتاريخ المجتمع الإنساني، الأمر الذي يوضح أن مناقشتنا لها لا بد وأن تتحدد في الإطار التربوي والجامعي.

إن كلمة «الحرية» لم ترد في القرآن الكريم أو في السنة المطهرة بمعناها المتعارف عليه الآن في علمي السياسة والاجتماع ومع ذلك فإن مضمونها ثابت فيما قرره القرآن من ربط الجزاء بالقرار الإنساني **﴿كل امرىء بما كسب رهين﴾** (الطور: ٢١) **﴿وأن ليس للإنسان إلا ما سعى﴾** (النجم: ٣٩) وجميع النصوص الشرعية الواردة بشأن الحرية في الإسلام تتلاقى في المفهوم التالي: «لقد ولد الناس أحرارا، وحريتهم في الحياة مطلقة في كل شيء. وتبقى مطلقة حتى تصطدم بالحق، أو الخير، فإذا اصطدمت بالحق أو بالخير، سواء أكان خير الفرد، أم خير الأسرة، أم خير المجتمع، فإن الحرية تقف وتنكمش، وتتقيد عند حدود الحق والخير»[٢].

وإذا كان التناصح والتآزر من سمات الديمقراطية الاجتماعية فإن المجتمع الإسلامي والأمة الإسلامية، حاكمة محكومة وآمرة مأمورة. وناهية منهية، فلا فيها محل لطغيان أو استئثار. ففي عصر الخلفاء الراشدين كان سهلا أن يتصدى أصغر

(٢) نديم الجسر، «فلسفة الحرية في الإسلام»، بحث ضمن مجموعة بحوث في كتاب، التوجيه الاجتماعي في الإسلام، القاهرة: مجمع البحوث الإسلامية، ج ١، ١٩٧١، ص ١٦٠.

الناس لتذكير أكبرهم، وخاصة ما حدث في عهد عمر بن الخطاب، حين ذكرته امرأة بالنص القرآن حول المهور، وكما حدث في عصر سليم الأول حين جاءه المفتي علاء الدين الجمالي يناقشه حول إعدام مائة وخمسين من أمناء الخزائن فتراجع الخليفة العثماني(٣).

إن الحرية لا تعني أن يفعل الإنسان «ما يحب» أو «يود» فقط، ولكنها تعني أن يفعل ما يختاره، وفي مفهومها الأكمل، هي أن يفعل ما يختاره الإنسان نفسه داخل نظام يفعل فيه الناس أيضا ما يختارونه. فللحرية إذن مضامين شخصية واجتماعية(٤).

وحرية الرأي بدورها ليست حرية مطلقة وإنما تحدد ببعض القيود التي تضبطها سواء في الفقه الدستوري أو في التشريع الإسلامي، كي تنأى بها عن الانحراف وتحول دون استخدام الحرية سلاحا للإضرار بالآخرين وعبثا على المجتمع، تهدد النظام العام في الدولة وهذا التقييد لا يعد حرمانا من حق وإنما هو درأ لاعتداء(٥).

وهذه القيود التي ترد على حرية الرأي والتعبير في التشريع الإسلامي هي رعاية المصلحة العامة، واحترام المصلحة الخاصة. ومن الأمثلة البارزة على تجاوز حدود الحرية الفكرية وما يترتب على ذلك من تصدع للمجتمع: العنف في نشر الأفكار الدينية، وترويج الضلالات والبدع. وإقحام النظريات العلمية على الدين. أما جانب حرية الفرد، فهناك صورا للرأي يتضمن الإضرار بالآخرين، منه: القذف والسب، والسخرية من الآخرين والرذائل الخلقية، ولكن هناك استثناءات مباحة منها: غيبة الفساق، والشكوى من أهل الفساد، وكشف أغلاط العلماء(٦).

---

(٣) جميل منيمنة، مشكلة الحرية في الإسلام، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢، ص ٨٦. أنظر العقاد، الديمقراطية في الإسلام.

(٤) رالف بارتن بيري، آفاق القيمة، ترجمة عبدالمحسن عاطف سلام، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٨، ص ٣٨٣.

(٥) عاصم أحمد عجيلة، الحرية الفكرية وترشيد العقل الإسلامي، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤، ص ٦٢.

(٦) المرجع السابق ص ص ٦٦ - ٨٣.

وقد نجد أن مفهوم الحرية يشكل مصطلحا عاطفيا غامضا، وعدم اليقين بدلالته من الزاوية الوصفية، يشجع أي فرد عادي، إذا توفرت فيه الجرأة، لاستخدامه في غير موضعه، أو رفضه، باعتباره يكنى عن ظاهرة ليست موضع أهمية.

ولكن نظرة العقل الكفء إليها تختلف عن ذلك الاتجاه السابق تمام الاختلاف، فالحرية هنا يتم تقبلها وتبريرها وتسويغها، على أساس كونها تؤدي إلى الارتقاء بمصالح الأفراد، وتتيح لهم مدى ضخماً من الفرص للقيام بما هو ذا قيمة أو جدير بالاعتبار. فأفلاطون يرى أن قدرة الفرد على القيام بتأدية ما يحبه، وليس معناه أن يكون حرا من كافة القيود، فالفرد الحر حقيقة في نظره هو ذلك الذي يستطيع ممارسة ضبط ذاتي على نفسه. وهو الذي يخضع عواطفه ورغباته ودوافعه لضبط العقل، ويربط أفلاطون بين الإعلاء من شأن هذه الغايات المتعلقة، وبين نوعية القوانين المتواجدة في المجتمع، معضدا من شأن القوانين المثالية باعتبارها شرطا ضروريا وأساسيا للمجتمع الحر، وهو بهذه الكيفية قد نظر إلى الحرية كدالة عن الغرض الاجتماعي، الذي يهدف إلى تحرير الفرد من القيود التعسفية ويجعله تابعاً فقط للقوانين التي تمت صياغتها في إطار المصالح العامة، حتى يتسنى له القيام بما يرغب فيه.

أما روسو Rousseau فيقول: «ولد الإنسان حرا ولكنه محاط بالقيود في كل مكان» والنظرة لهذه العبارة نجدها تسلم بأنه يجب على الإنسان أن يكون حرا، فإن ذلك لا يرجع لأنه قد ولد حرا وإنما يرجع إلى تواجد مجموعة من المطالب يتعذر إشباعها أو التعبير عنها في ظل التدخل في حريته، لأننا نعيش في ظل مجتمعات تفرض نواحي ضغوط كبيرة على الحرية.

فالتحديات يجب أن تتواجد بين حرية الفكر والتعبير من ناحية، وحرية العمل والنشاط من ناحية أخرى. والجدل حول الحرية يبزغ عادة حينما يكون هناك بعض الوعي بالضغوط الواقعة على الأفراد، وبما أن رغبات الأفراد ومطالبهم تعد متنوعة، وهناك بجانب ذلك أنماط مختلفة من العوائق والقيود، فليس من الصعب أن نتبين أمامنا العلة الكامنة وراء التفسيرات المختلفة التي تخضع لها الملاحظات عن الحرية، فحركات وتيارات الحرية لم تكن مطالب معممة لإزاحة

القيود، إنما كانت مجرد إثارة ضد أنماط خاصة من الضغوط ظهرت كدلالات بغيضة ليس لها ما يبررها، وهكذا يتبين لنا أنه لكون الأفراد مختلفين في حيز مطالبهم، ولتواجد العديد من الطرق لكبحهم، فهناك لذلك العديد من التطبيقات المختلفة لمفهوم الحرية.

وفي حيز القضايا التي يقوم فيها العقل والتعقل بدور الحكم الأعلى فإن المناقشة دون القوة والضغط هي التي ستشكل المعيار الحاسم، لأن حجب حق الفرد في الإدلاء برأيه سيترتب عليه جمود وتوقف في حين تتابع مبادىء الحقيقة والصدق كما قال بذلك «مل» Mill مع مراعاة أهمية أخذ مصالح الآخرين في الاعتبار بهذا الصدد، لأنه في حيز التعقل العملي، يبدو كما لو كانت هناك رابطة وثيقة بين المناقشة والعمل، إذ أن حرية الفكر واجبة الأداء.

إن الفرد الذي يعتقد في الحرية كمبدأ جوهري، لا يكون التزامه بها في غالب الأمر كمبدأ مطلق، لأنه سيلتزم في فهمه لها بأبعاد العدالة وأبعاد المصلحة العامة، وما توحي به الظروف المتجددة من نماذج من الضغوط، إن هذا المفهوم عن الحرية يصبح أكثر تقبلا من الوجهة الظاهرية، وذلك حينما يتم تصور عقل الفرد كما لو كان ممثلا لمجتمع مصغر في ظله فإن الذات أو الإرادة الحقيقية تقوم بضبط عواطفه، وهذا المفهوم القوي عن الحرية الإيجابية يعد مضادا للمفهوم الآخر الذي يعتقد فيه بعض الأفراد خطأ، بأن الحرية تدل على غياب الضغوط تماما من أفعال وتصرفات الأفراد، فيقول «بوبر» Popper بأن أبرز تناقضات الحرية تتمثل في أن القدر الكبير منها يؤدي إلى حرمان الأفراد منها وتمتعهم بأقل قدر من معطياتها[٧].

ويقول «لوك» Lock بأنه في حالة غياب القانون يصعب حماية حرية الفرد من الاعتداء عليها بواسطة الآخرين، فإننا يمكننا القول بأن ضمان حرية الفرد يستتبعه تقبله لأنواع من الضوابط ذات طبيعة نوعية متدرجة، تكفل له الحماية وتمنعه في نفس الوقت من التدخل في شؤون الآخرين.

---

(٧) نبيه يس، أبعاد متطورة للفكر التربوي، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٧٩، ص ص ٤٣١ - ٤٣٢.

مصطلح الحرية الأكاديمية: يستخدم كدرع واق لحماية حقوق وامتيازات الجماعات الأكاديمية حينما تفرض بعض القيود على حرية أعمالها وممارساتها وأنشطتها، الأمر الذي يتضح منه أن حتمية الفهم العميق للحرية الأكاديمية تتطلب منا تحديدا للمقصود بالصفة الأكاديمية، يليه نعرض ما تضفيه تلك الصفة من حقوق وامتيازات لمن يتمتعون بها، والأسباب الكامنة وراء تلك الحقوق والتي لا بد وأن تكون مرتبطة بنشاط متميز يقومون به.

مفهوم الدور الأكاديمي: ينسب للأفراد الذين يمارسون عملا يؤدي إلى إسهامات صادقة ومخلصة صوب اضطراد ضمان تقدم المعرفة والارتقاء بمستواها، ومن ثم فإن الأفراد الذين تتوافر لديهم الكفاية للاضطلاع بمهام المشاركة في الدراسات والأبحاث المبتكرة الأصيلة، تكفل لهم كافة السبل للانطلاق في أجواء نشاطهم دون عوائق مادية أو قيود نابعة عن سلطات ضاغطة. و«جون سيرل» J. Searl يرى عكس ذلك فيقول: إنه في ظل المجتمعات التي تقدر الحرية العقلية، فإن حقوق الحرية الأكاديمية ينتهي أمر انتمائها لأفراد معينين، وتختفي ظاهرة الاستثناء هذه وتصبح أكثر قربا للحقوق المدنية التي يتم ممارستها بواسطة المجتمع[٨].

والواقع أن الأسس التي ترتكز إليها حقوق الحرية الأكاديمية تعد مختلفة تماما عن تلك المدعمة لحقوق الحرية المدنية، إذ أن الفرد في إطار حريته المدنية من حقه ممارسة أي نشاط والتعبير عن أي رأي دون أدنى خوف من مساءلة شريطة ألا تؤدي آراءه إلى تحريض صوب ممارسة العنف على مسرح الحياة الاجتماعية أو إلى إشاعة أي مظهر من مظاهر الفساد الأخلاقي. هذا الأمر يدعونا إلى حتمية التوصل إلى مجموعة من المبادىء الواضحة التي تحدد لنا معايير نظرية الحرية الأكاديمية في ثوبها المتطور، خاصة وأنها لا تمثل اتجاها جديدا كل الجدة، إنما هي واحدة من القضايا الجدلية التي شغلت حيز الفكر في مجال فلسفة التربية.

(٨) المرجع السابق، ص ٤٤٠.

فأستاذ الجامعة من حقه التمتع بمميزات الحرية الأكاديمية قياسا بالمسؤوليات المتجددة المفروضة عليه، والحق يعد معادل لمبدأ الحرية من ناحية كونه يتضمن حماية أستاذ الجامعة من التدخل في مصالحه. فإلى أي مدى سوف نمضي مع هذه الحرية؟ الحرية الأكاديمية تجد مبررات وأسباب بقائها بصورة محددة وذلك في حيز القواعد والقوانين الأخلاقية التي ترتكز إلى حتميات وضروريات الاتجاهات العلمية الحديثة. فإن قدر للحرية الأكاديمية أن تتفادى ما يكتنفها من ظواهر ودلالات عدم الوضوح، فهناك ما زال باقيا أمامها مجموعة من المقاييس الحذرة التي يجب عليها أن تواجهها. من بينها حتمية اقتصار الحرية الأكاديمية لأستاذ الجامعة على ميدان تخصصه، والواقع أن هذه الناحية تمثل محور الحرية الأكاديمية، وما لم يحاط بكافة السياجات الواقية والكافية فإن الطريق إلى التقدم الاجتماعي سيكون معوقا بصورة خطيرة.

إن قضية البحث عن الحقيقة قديمة قدم الإنسان، وأن تعطش الإنسان إلى معرفة الأشياء لم يبرأ منه حتى الأنبياء، وقد سأل إبراهيم ربه أن يريه كيف يحيي الموتى؟ فلما سأله ربه «أو لم تؤمن؟» قال: بلى ولكن ليطمئن قلبي.

وقصة الخضر مع موسى كما ذكرها القرآن الكريم، رائعة في التعبير عن هذا القلق الخلاق من أجل المعرفة. فإن شغف موسى إلى معرفة أسباب أفاعيل الخضر كان تحرقا إنسانيا أصيلا وأن الحاجة في سؤال الخضر عما نهاه عن المساءلة فيه هو تعبير عن هذا القلق الذي يقود إلى العلم، والذي يترجم عنه البحث العلمي الحديث حين يعرّف «المشكلة» بأنها حالة من التناقض بين الكائن الحي وبين بيئته الخارجية تفقده استقراره أو توازنه الداخلي ولا تعيده إليه مرة ثانية إلا عندما يزول التناقض. أي عندما يعلم الإنسان ما لم يكن يعلم ويطمئن قلبه[٩].

فالحرية الفكرية: تعني إمكانية الفرد التعبير عن آرائه أو تفكيره، حول أية مشكلة كانت سياسية، أو دينية. وذلك بالوسيلة التي تناسبه: بالحديث، بالمطبوعات، بالعرض، بواسطة الإعلام... الخ[١٠].

---

(٩) محمد جواد رضا، الحرية الأكاديمية، بغداد: ١٩٦٨، ص ١٣٢.

(١٠) سليم ناصر بركات، مفهوم الحرية في الفكر العربي الحديث، دمشق: دار دمشق ١٩٨٤، ص ٧١.

في الحقيقة، ليس من السهل السيطرة على الأذهان، مثلما يمكن السيطرة على الألسنة[١١] لأن ذهن الإنسان لا يمكن أن يقع تحت سيطرة إنسان آخر «إذ لا يمكن أن يخول أحد، بإرادته أو رغما عنه، فلكل إنسان الحق الطبيعي، في التفكير، حسب قدرته، أو الحكم الحر في كل شيء. وعلى ذلك فإن أية سلطة تدعي أنها تسيطر على الأذهان، إنما توصف بالعنف لأنه من المحال أن نمنع الناس من الاعتقاد، بأن آراءهم الخاصة أفضل من آراء الآخرين، وبأن الاختلاف لا يقل عن اختلاف الأذواق»[١٢].

وهكذا تتضمن حرية المطبوعات، على أن باستطاعة الفرد التعبير عن أفكاره ونشرها بواسطة الكتابة في الصحف والمجلات، والكتب والإعلانات، وبواسطة التقدم التقني كالراديو والتلفزيون والمسرح والسينما، ومن أجل أن يستفيد منها الفكر الإنساني مهما كانت اتجاهات هذا الفكر ومذهبيته، فهي ضرورة بالنسبة له ولتطويره[١٣].

وكما يقول الطهطاوي «ترخيص جميع الملوك للعلماء وأصحاب المعارف في تدوين الكتب الشرعية والحكمية والأدبية والسياسية ثم توسيع حرية ذلك بنشره طبعا وتمثيلا»[١٤].

الحرية الحقة هي «وسط عدل» ويقول أديب إسحق «الحرية الحقة لها ثلاثة حقوق، وهي حرية الرأي وحرية القول وحرية الانتخاب ولكل حق من هذه الحقوق الثلاثة حد لو تعداه، لكانت الحرية فيه شرا من القيد وأشنع من العبودية. فحد حرية الرأي أن يكون مبنيا على القياس، موافقا للحكمة، مطابقا للصواب.

---

(١١) سبينوزا، رسالة في اللاهوت، ترجمة حسن حنفي راجعة فؤاد زكريا، القاهرة: الهيئة العامة للتأليف والنشر، ١٩٧١، ص ٤٤٥.

(١٢) W.H. Coates etal, The Emergence of Liberal Humanism, New York: McGraw-Hill Co, 1986, pp. 246-249.

(١٣) سليم ناصر بركات، مرجع سابق، ص ٨٣.

(١٤) محمد عمارة، الأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوي، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ج ٢، ص ص. ٤٧٠ - ٤٧١.

وحد حرية القول أن يراد به الخير ولا يجاوز فيه حد المنفعة والملاءمة، ولا يمس شرفا مصونا ولا يضر بريئا أمينا، ولا ينشر عن غير علم يقين. وحد حرية الانتخاب أن يراد به مصلحة الوطن العزيز ليس إلا(١٥).

حرية النشر: يذكرها خيرالدين التونسي بأنها «حرية المطبعة» وهذا التعبير ترجمة حرفية للتعبير الفرنسي المقصود منه حرية الكتابة والنشر، فيقول في شرح هذه الحرية الجديدة التي (للعامة) «وهو أن لا يمنح أحد منهم (من العامة) أن يكتب ما يظهر له من المصالح في الكتب والجرنالات التي تطلع عليها العامة، أو يعرض ذلك على الدولة والمجالس ولو تضمن الاعتراض على سيرتها»(١٦).

وهكذا تبدو منافع حرية الرأي التي هي بحق معيار التقويم على أنظمة الحكم. ومعيار القول بالتقدم أو التخلف لأمة من الأمم. وبالتالي يجعلنا نتفق مع «جان بيوري J.Bury من أنه ينبغي لنا ألا ندع فرصة تمر دون أن ندخل في الأذهان أن حرية الرأي هي أساس التقدم البشري(١٧). وأن حرية التعبير والمناقشة هي شرط لا ريب فيه لأي نهضة سياسية واجتماعية وعلمية وفنية، وأن اعتبارات المنفعة من ورائها ينبغي أن تعلو على أي اعتبار يعارضها، فإن لكل عملة وجهها الآخر. وإن المعرفة لا تتم إلا بالإحاطة بما نراه من الأشياء وما لا نراه منها، وما نحبه وما لا نحبه. لذا فمزاولة المعرفة الشاملة لمختلف جوانب الأشياء هي الطريق إلى العلم بمفهومه الصحيح(١٨).

ذلك أن مشاكل العلم والمجتمع لا يتصدى لها ولا يفض غموضها ولا يبتكر الحلول لها إلا العقل الحر الجريء المقتحم العقبة، غير المكبوت وغير

---

(١٥) أديب أسحاق، الأعمال الكاملة، ط ٤ بيروت: ١٩٠٩، ص ص ٤٤٨ - ٤٤٩.

(١٦) عزمي قرني، العدالة والحرية في فجر النهضة العربية، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة (٣٠) ١٩٨٠.

(١٧) J. Bury, Hidtory of Freedom of Thought, London: 1930, p. 131.

(١٨) أحمد جلال حماد، حرية الرأي، في الميدان السياسي، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر، ١٩٨٧، ص ١٣٦.

المحجور عليه. وليس في هذا كله أي تهديد للسلطان السياسي (تقدميا كان أم محافظا) إذا كان واثقا من قوة الركائز التي يقوم عليها. وفي كلتا الحالتين يستطيع السلطان السياسي أن يجد في الجامعة الخلاقة المبتكرة عونا له على مواجهة مشاكل السياسة والاجتماع وما إليها إذا ما أطلق يد الجامعة في دراستها وتشخيص مسبباتها واقتراح الحلول لها.

وإذ يرتبط مفهوم الحرية الأكاديمية بقدرة الجامعة على التماس الحقيقة وإذاعتها. فيتضمن هذا الشرط فيما يتضمن بقاء العمل الجامعي في عصمة من الضغوط السياسية أو الدينية أو الاجتماعية أو غيرها. وقد عرف «كونانت Conant» رئيس جامعة هارفرد هذا الشرط على النحو التالي:

«إن حرية المناقشة والبحث غير المعوّق عن الحقيقة شرط أساسي لأية مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي تريد أن ينظر إليها بعين الثقة والاحترام، ولهذا فإن الجامعيين مدعوون إلى الالتزام بروح التسامح التي تأذن بالتعبير عن أعظم قدر من التنوع في الأفكار. إن هذه المسألة لا تحتمل أية درجة من الحلول الوسط حتى في أشد ظروف السلم المسلح دقة أو توترا»[١٩].

صحيح أن الطلاب الجامعيين كانوا رأس الحربة في كل حركة ثورية في الأزمنة الأخيرة مما جعل الأجهزة السياسية والأمنية تنظر إلى الجامعة كما لو كانت مكانا لصناعة القلق الاجتماعي. والواقع ينفي ذلك بطبيعة الحال، فكل ما فعلته الجامعات العربية بدراستها الأكاديمية، ورؤاها المستقبلية أنها فتحت بصائر الأجيال الشابة على حقيقة عوامل الوهن في الحياة العربية الحديثة. حينما كان السلطان السياسي مرنا وراغبا في معالجة تلك العوامل فلم تقع المجابهة بينه وبين الجامعيين. ولكن قد تقع المجابهة، إذا انغلق النظام السياسي على نفسه وهرب من مواجهة الواقع.

---

(١٩) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي في دول الخليج، الكويت، دار الربيعان للنشر والتوزيع، ١٩٨٤، ص ص ٢٤٩.

الاتجاهات الثلاثة في الحرية الأكاديمية:

الاتجاه الأول: عربي، يرى أن الحرية الأكاديمية هي حرية أساتذة الجامعات في التعليم والقيام بأبحاثهم العملية الخاصة، والتعبير عن وجهة نظرهم ونظرياتهم بحرية كاملة وأن يكونوا محصنين ضد الاضطهاد بسبب النظريات التي يؤمنون بها أو يعلمونها. والحرية الأكاديمية تعني بالإضافة إلى ذلك حرية الجامعة في إدارة شؤونها الداخلية ووضع مناهجها الدراسية الخاصة وتعيين طرق التدريس وقواعد الامتحانات ومنح الدرجات العلمية[٢٠].

الاتجاه الثاني: أمريكي أقرته الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات A.A.U.P عام ١٩١٥م وهو معمول به حتى الآن مع بعض التحويرات، فيعرف الحرية الأكاديمية على النحو التالي: «لا يمكن للجامعة أن تخضع لأية تقييدات أو مواقع أو كوابت على حرية الأستاذ الجامعي في البحث إلا إذا كان نشاطه يقود إلى التدخل في واجباته التدريسية أو يتعارض معها، كما لا يحق لها أن تكبله بأية قيود تحول بينه وبين نشر نتائج بحثه العلمي داخل الصفوف أو المحاضرات العامة أو من خلال النشر في المطبوعات خارج الجامعة إلا في تلك الحالات التي تقضي بشيء من ذلك.. كما أنه لا يحق لأي أستاذ جامعي من الناحية الأخرى أن ينتفع من امتيازاته الجامعية في إثارة القضايا الجدلية التي هي خارج اختصاصه. كذلك على الجامعة أن تعترف بأن الأستاذ الجامعي في كل ما يقوله أو يمارسه من نشاط خارج الحرم الجامعي وخارج حدود اختصاصه العلمي إنما يفعل ذلك بحكم أهليته للتمتع بذات الحقوق التي يتمتع بها سائر المواطنين والتقيد بذات القيود التي يتقيدون بها»[٢١].

أما الاتجاه الثالث: فهو سوفيتي يقول: «...يفترض البعض بأن نظام الجامعات الحكومية قد يؤدي إلى نكران الدور النشط الذي تلعبه الجامعات في المجتمع من حيث أنه يتعين عليها أن تتبع أيديولوجية حكومتها. وفي هذا الرأي

---

(٢٠) متى عقراوي، الجامعة وإنسان الغد، بيروت: دار الجيل، ١٩٦٧.
(٢١) تقرير الجمعية A.A.U.P أنظر محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص ١٦٥.

فكرة صحيحة وهي الاعتراف بوجود تأثير معين من جانب الحكومات على الجامعات. وهذا التأثير لا غبار عليه في جميع الحالات بصرف النظر عما إذا كانت الجامعة للحكومة أم غير ذلك... فإذا أخذنا الدولة السوفياتية لوجدناها توجه جهودها نحو تحسين حالة الشعب المادية وكفالة رفاهيته ونحو ازدهار العلوم والفنون وتنشىء الشبيبة على الحب الكدح والعمل على روح التآخي.. وفي هذه الحالة لا توجد تناقضات بين مطامح الدولة وما يصبو إليه الشعب. بين أيديولوجية الدولة ونزعة العلوم الحرة، بين سياسة الدولة ومناهج الجامعات. فالدولة تطلب من مديري الجامعات أن ينظموا الدراسة على شكل يضمن رفع مستوى المتخرجين باستمرار وأن يربوا الناشئة لا في روح خانقة راضية مستكينة وإنما في روح وثابة تصبو دائما إلى التقدم المستمر»(٢٢).

يتضح من الاتجاهات الثلاثة أنه مع التسليم التام بحق الجامعة وحريتها في رسم برامجها الأكاديمية كتقرير المناهج والامتحانات وسياسة القبول وتعيين مستويات التخرج وغيرها، إلا أن هذه الحرية وهذا الحق ليسا من غير ضوابط اجتماعية عامة. فالجمعية الأمريكية قيدت الأستاذ بالبحث عن الحقيقة وإذاعتها ولكنها حرمت عليه الانزلاق إلى كل ما يتدخل في مسؤولياته الأساسية كباحث أكاديمي، ويتعارض معها على أنها ميزت بين ذلك كله وبين نشاطاته الاجتماعية كمواطن تام الأهلية لاستعمال حقوق المواطن خارج جدران الجامعة، ولكنها حرمت عليه الانتفاع بحصانته الأكاديمية لممارسة فعاليات تقع ضمن حقوق المواطنة وواجباتها.

أما الاتجاه السوفيتي فلا يماري في وجود تدخل من الدولة في شئون الجامعة ولا يعترض عليه طالما أن هذا التدخل يقود إلى ما يخدم المجتمع ويدفعه في طريق التقدم.

كل هذه القيود تبدو طبيعية ما دامت الجامعة جزءا من المجتمع ولا تعمل في فراغ اجتماعي، وهي قيود تبدو مبررة أخلاقيا ما دامت تلزم الجامعة بالعمل على تقدم المجتمع على اعتبار أن الجهل والغفلة هما أسوأ أنواع التخلف.

---

(٢٢) صاغة في اللغة العربية، الكسندر كوفالوف، مدير معهد اللغات في جامعة موسكو في محاضرة عامة القاها في كلية التربية بجامعة بغداد في ٢٠/٢/١٩٦٠.

في حالة الجامعات في الوطن العربي، والتي هي جميعها مؤسسات حكومية، فإن كل واحدة منها توفر الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها بالقدر الذي تسمح به الأنظمة السياسية والتقاليد الاجتماعية السائدة.

وقد أظهرت البحوث أن ٧٥٪ من الكليات توفر لأعضاء هيئة التدريس فيها الحرية الأكاديمية المطلوبة، ولكن لم تحدد الدراسة مجالات هذه الحرية أو درجتها حتى لا تسبب الإجابة عنها في هذا المجال نوعا من الحرج. وترى نتائج الدراسة أن عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية له حرية إبداء الرأي والمشاركة التامة فيما يتصل بالبرامج الدراسية التي يتولى تدريسها، وأنه لا يوجد من يحاول التدخل في طريقة إعطائه لمحاضراته، وأسلوب تعامله مع طلابه، ولكنه في الوقت نفسه لا يستطيع أن ينشر أبحاثه أو يعلن عنها إذا كانت تتعارض مع التقاليد الاجتماعية السائدة من جهة أو الأنظمة السياسية من جهة أخرى، وبخاصة في مجال العلوم الإنسانية بمختلف أنواعها ودروبها. ولذلك تظل الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ناقصة في هذه الميادين[٢٣].

ثانيا - العوامل التي تؤثر على الحرية الأكاديمية:

ويقول حافظ عفيفي عام ١٩٣٨م «وإني أرى بهذه المناسبة أن تتمتع الهيئات الجامعية بالسلطة الكاملة في إدارة الكليات التابعة لها، ولا يستعمل وزير المعارف حق تعطيل القرارات... وإلا فإن وزراء المعارف يهدمون بهذا التصرف الفكرة الأساسية التي تأسست الجامعة من أجلها. لقد قامت الجامعة لإحياء الفكرة الإستقلالية في التفكير والبحث... ومن المستحسن ألا يتدخل وزير المعارف في شؤون الجامعة... وأن يترك هذه الشؤون لرجال الجامعة أنفسهم»[٢٤].

---

(٢٣) عبدالله زيد الكيلاني، عبدالرحمن عدس، الظروف الملائمة لاستقرار أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية، دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٤، ص ٧١.

(٢٤) حافظ عفيفي باشا، علي هامش الساسة وبعض مسائلنا القومية القاهرة: مطبعة دار الكتب القومية، ١٩٣٨، ص ١٦.

ويرى البعض أن كون الجامعات العربية جامعات صغيرة، في السن والحجم وكونها لم تبلور تقاليد جامعية، وغياب الوعي بدور هذه الجامعات، من قبل الرأي العام وأحيانا من قبل الحكومات نفسها، وكون الزمن الذي نعيش فيه هو زمن الأزمات المتكررة، كل هذه العوامل تخلق حالة فتور في العلاقات بين الحكومات والجامعات العربية(٢٥).

إن ما يزيد من رخاوة هذه العلاقات كون أغلب الجامعات العربية معتمدة اعتمادا كبيرا على الحكومات في تدبير حاجاتها المالية، كما أن خوف الحكومات من نقد الأساتذة الجامعيين لسياستها الداخلية والخارجية، قد فرض عليها درجة عالية من الحساسية نحو الجامعات.

ومظاهر الخوف من الريب والحاجة التي تحدد علاقة الجامعة بالجهاز السياسي مزيدا عليها ضغط الفكر الموروث تضعنا وجها لوجه أمام واحدة من أعقد القضايا الجامعية الحديثة وهي الحرية الأكاديمية.

لقد تجنب الجامعيون حتى الآن طرح هذه المسألة بما هي أهل له من الصراحة والمباشرة والاستمرار. ولعل الخشية من السلطان السياسي كانت تقف وراء هذا التجنب. إن الخشية هذه لا مبرر لها، ذلك أن الاتفاق على حدود هذه الحرية فيه كثير من المنفعة لأكثر من طرف واحد. فالجامعات العربية الحديثة أحوج ما تكون إلى ضمانات قانونية وعرفية عامة لحقها في البحث عن الحقيقة وتعليمها، سواء كانت هذه الحقيقة مادية أم أخلاقية، دينية أم اجتماعية، سياسية أو اقتصادية. فهي بغير هذه الضمانات ستهبط حتما إلى حيث العقم الفكري وفي هذا خسران مبين للجامعة والمجتمع والدولة على حد سواء.

١ - **العامل السياسي**: وله تأثير واضح في توجيه البحث العلمي، وبخاصة إذا عمدت الدولة إلى التربية السياسية، وبث مبادىء واتجاهات معينة في أعماق

---

(٢٥) متى عقراوي، الجامعة والحكومة في الشرق، ص ٣٣٥، من كتاب العلوم والتكنولوجيا في البلدان الشامية، منشور باللغة الانجليزية، جامعة كمبردج، ١٩٨٦، أنظر جواد رضا، التربية والتبدل الاجتماعي، ص ١٦٣.

الباحثين، وهذا نجده بوضوح في دول الكتلة الشرقية، وفي النظم الدكتاتورية (كما كان في عهد هتلر). بيد أن سيطرة هذه المبادىء والاتجاهات على أذهان الباحثين - مهما قلّت درجتها - تفقدهم قدرا من الحرية اللازمة لسلامة التفكير العلمي، هذا يتوقف على درجة تأثيرهم بتلك المبادىء والاتجاهات السياسية والمذهبية السائدة في الدولة(٢٦).

ويرتبط بذلك موقف السلطة الحاكمة من حرية الفكر: ذلك أن شعور الباحث بالحرية في إبداء الرأي، يدعم أسلوبه التحليلي الانتقادي، ويضفي على أفكاره سمة النبوغ. ولا خوف من منح رجال البحث العلمي هذه الحرية، لأن مبدأ الموضوعية من شأنه أن يقود الباحث إلى إعلان الحقائق التي يؤدي إليها البحث. واقتراح سبل العلاج الملائمة لها، مع التقيد بأصول إبداء الرأي في لياقة وكياسة.

«فالخوف يعطل التفكير ويئد التفكّر، والخوف من الرجاء يولد فكرا ضبابيا لا يساعد المجتمع على إيضاح الرؤيا وبالتالي يعطل التخطيط المتوازن لتنمية متكاملة»(٢٧) ولبلوغ غاية التحرر نؤكد على أهمية الحرية في خلق ثقافة أصيلة لأن الثقافة الأصيلة غير ممكنة بدون حرية. وبالتالي فالجامعة تكون غير ذات جدوى بدون حرية فكرية أو ما يشار إليه بالاستقلالية الذاتية والمسؤولية، وهنا جوهر القضية في نوعية البحوث العلمية مثلا وقلتها، بل ضعف جدواها إن وجدت. لماذا؟ لأن البحوث قد حرمت من الجو الثقافي الحر.

ومن النواحي التي تكون فيها حرج زائد بالنسبة للحرية الأكاديمية الناحية السياسية. ولعلنا نستطيع تبسيط الأمر حين نقول: إن التمييز بين الالتزام السياسي والالتزام العلمي أمر أساسي. فأستاذ الجامعة قد تكون له انتماءاته الحزبية

---

(٢٦) عبدالفتاح خضر، أزمة البحث العلمي في العالم العربي، الرياض: إدارة البحوث، معهد الإدارة العامة، ١٩٨١، ص ص ٦٣ - ٦٩.

(٢٧) عبدالملك الحمر، «العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج» في كتاب وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية العربية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣ ص ١٥٣.

واتجاهاته المذهبية باعتباره مواطنا ذا نشاط سياسي. وحينئذ عليه أن يتذكر أن الجامعة يجب تحصينها من الدعاية السياسية ومن فرض أي لون سياسي عليها. وهو في ضوء الالتزام العلمي يجب أن يكون موضوعيا حين يصدر رأيا أو تعليقا على إجراء أو موقف سياسي، فيبين أدلة حكمه أو الحيثيات التي يبني عليها تقويمه لهذا الإجراء. ومن الجائز أن يتبين موقف الأيديولوجيات المختلفة، أو الأحزاب المختلفة، من إجراء معين حين يناقش القضايا السياسية، ولكنه لا يجوز له محاولة فرض أي منها على مستمعيه من زملاء أو طلاب. ومن حقه أن يقدم النظريات والآراء المختلفة والتعليق عليها مقدما رأيه الخاص، وغير ملتزم بشيء سوى حدود الموضوعية. ورأيه مع ذلك لا يزيد عن كونه أحد الآراء المتصلة بالموضوع الذي يقوم بتدريسه، وهو ليس ملزما لغيره[٢٨].

«هناك شكوى لأساتذة الجامعة يقول أحدهم: ثمة شيء غامض.. وتخوف يسيطر على الطلبة وعلى الأساتذة. الطلبة يتحفظون أحيانا في طرح الأسئلة والأستاذ يخاف أن يقول كلمة يفسرها زميله على غير محملها. أنا لا أنكر أني أشعر بنوع من المراقبة..»[٢٩] ويقول آخر: «إن الجو العام في الجامعة يجعل الأستاذ يتحرج من إبداء الرأي بشكل كامل أو بالشكل الذي يراه ضروريا للإحاطة بالموضوع من كافة جوانبه. القضايا السياسية على سبيل المثال لها علاقة وثيقة ببقية النظم الاجتماعية ومن الصعب الفصل بينها على الأقل من الناحية الأكاديمية..»[٣٠].

الحرية إذن.. وليس الاستقلال هو ما تريده الجامعة الخليجية وتحتاج إليه. إن طرح مسألة الحرية الأكاديمية طرحا علميا يمكن أن يهيىء أرضية مشتركة بين الجامعة والدولة تقلل من احتمال الاحتكاك والتنافر بينهما وتتيح للجامعة فرصة الانصراف إلى عملها العلمي انصرافا جادا[٣١].

---

(٢٨) أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، القاهر: مكتبة الانجلو المصرية، ط ٢، ١٩٧٩، ص ٢٣٣.

(٢٩) محمد جواد رضا، المرجع السابق، ص ٩٤.

(٣٠) مجلة الأزمنة العربية، العدد ٥٠ بتاريخ ٢٠/٢/١٩٨٠، ص ٥١ انظر أيضا المرجع السابق ص ٩٤.

(٣١) محمد جواد رضا، المرجع السابق، ص ٢٥٠.

يقول محمد جواد رضا: «. . .أين يبدأ الاشتغال بالسياسة؟ وأين ينتهي؟ هل المراد بالاشتغال بالسياسة التآمر السياسي؟ لو كان الأمر كذلك لا يصبح ممكنا وضعه موضع النظر. وليس هناك بين الجامعيين العلميين من يجيز اتخاذ الجامعات مكانا للتآمر السياسي. ولكن هل يعني التفكير في القضايا السياسية اشتغالا بالسياسة ومن ثم انحرافا عن رسالة العلم؟ هل يعني تدريس الجامعة للنظريات السياسية اشتغالا بالسياسة؟ . . . ثم أليس العلم نفسه يستدعي أو يتضمن شيئا من الفكر السياسي لأنه نقيض الجهل ومن لا يعرف واقعه السياسي يظل جاهلا بصورة أو بأخرى. . . لقد انكشف أمام العقل البشري الكثير من أسرار الكون وسقط من على باصريه الكثير من حجب المجهول وأصبح الناس، علماؤهم وجهالهم يتقبلون ما يضعه العلم بين أيديهم من الحقائق، إن لم يكن لفهمهم إياها فلانتفاعهم بها. . . إن هذه التساؤلات تعني شيئا واحدا هو أن الجامعات الخليجية، مدعوة لتكريس جزء أساسي من نشاطها العلمي للبحث عن الحقيقة الاجتماعية باعتبار هذه الحقيقة مكملة للحقيقة الطبيعية. فهل يدخل هذا أيضا في باب الاشتغال بالسياسة الذي يعد انحرافا عن رسالة العلم؟ لو كان الأمر كذلك تكون الجامعة قد انتهت إلى طريق مسدود. لكن الأمر ليس كذلك، فهناك باب يظل أبدا مفتوحا بين الجامعة والسلطان السياسي الذي تعيش في ظله. ومن هذا الباب يمكن النفاذ إلى الاتفاق والتفاهم بين الطرفين على التفريق بين التآمر السياسي والفكر السياسي. ومن حق الدولة أن توضح موقفها من الأمرين. من حقها أن تحرّم التآمر السياسي داخل الجامعة وأن تعاقب عليه شريطة أن يكون معنى التآمر السياسي محددا تحديدا دقيقا لا يحتمل تعدد التفسيرات ولا التأويلات، تحديدا يحول دون أخذ الناس بالشبهات. . . أن الوعي السياسي الناجم عن المعرفة السياسية المنظمة يقلل من إغراءات التآمر السياسي أن هذه الحقيقة التقريرية تكتسب ثقلا إضافيا عندما يكون موضوع المجادلة فيها طلبة الجامعة وأساتذتها. فإن لم يكن لهؤلاء تفكير سياسي فعند من يمكن أن تتوقع التفكير السياسي من شرائح المجتمع الأخرى؟ هذه أول عقدة يجب أن تحل بين الدولة والجامعة في الخليج. والنموذج المرشح للقياس عليه في هذه العلاقة الدقيقة هو النموذج

الكويتي. فقد أسقطت الدولة مخاوفها من الجامعة وعبرت في علاقتها بها من الريبة إلى الثقة إطمئنانا منها إلى أن الحرية هي خير وقاية من التآمر السياسي. ولم تخيب الجامعة ظن الدولة بها خلال ثمانية عشر عاما فبقيت حرما آمنا للفكر.. سياسيا كان أم غير سياسي»[٣٢].

وكثيرا ما يتردد بين الجامعيين كلمة استقلال الجامعة دون أن يستدرك المتحدثون عن هذا الاستقلال بالتساؤل.. الاستقلال عمن؟ عن الدولة التي أنشأت الجامعة وتمولها وتراقبها ولها توقعات معينة منها؟ أم عن المجتمع الذي وجدت فيه وتعمل له؟ أم أن استقلال الجامعة يعني حريتها في تدبير شؤونها وفي البحث عن الحقيقة ونشرها بين الناس بالتعليم؟

استقلال الجامعة إذن لا يعني بالضرورة توفر الحرية الأكاديمية. وبمفهوم المخالفة فقد وجدت جامعات حكومية قدست حرية البحث عن الحقيقة وحرية التعبير عنها دون أن تكون تبعيتها للحكومة مانعا لها من نهج طريق الحرية في البحث العلمي أو الفلسفي، كما وقع للجامعات الألمانية التي ظهرت قبل الوحدة الألمانية.

إن الدولة حينما تتعامل مع الجامعة بعقلية متحضرة لا بد لها من الاعتراف ابتداء بأن الجامعة مؤسسة قيادية وهذا هو مبرر وجودها أصلا. وعندما تخفق الجامعة في ممارسة تأثيراتها العلمية الإيجابية في المجتمع فإنها تفقد مبرر وجودها. وعندما تتوصل الدولة إلى قناعة كهذه.. آنئذ تدرك أن واجبها نحو الجامعة يقتضيها توفير أقصى درجات الحرية للجامعة في طلب الحقيقة ونشرها وتعليمها[٣٣].

٢ - **العوامل الاجتماعية:** وهي المتعلقة بوضع الأسرة في المجتمع. واستقرارها ومدى حصانتها ضد التصدع، وعلاقات الأفراد في المؤسسات التعليمية، وغير ذلك من العوامل الاجتماعية، التي قد تكون لها الأثر الواضح في إبراز المواهب وتنمية القدرات العلمية، والرغبة في التعليم. وانطلاق الوعي ونمو روح الفكر الحر.

---

(٣٢) محمد جواد رضا، المرجع السابق، ص ص ٢٤٤ - ٢٤٥.
(٣٣) المرجع السابق، ص ٢٤٨.

كما أن عادات المجتمع وتقاليده تفرض نوعا من العلاقات الاجتماعية التي تؤثر إلى حد ما في توجيه الحرية الأكاديمية، فما زالت الأسر العربية ترى أنه من العيب، أن ترسل أبناءها إلى مدارس المعقوين، أو مدارس النور والأمل، وقد لا تسمح بأن يطلع أحد الباحثين على حالات أطفالهم في مثل هذه المدارس، وكذلك نجد أن الدول العربية ترى هناك غضاضة من طرق موضوعات بحثية تتناول مشكلات المجتمع الاجتماعية، أو تسمح لمجرد النقاش فيها، مع أنها ذات صلة وثيقة بالجوانب التربوية والتعليمية، ولها آثار سلبية في النواحي الاجتماعية، وينبغي على التربية أن تطرق مثل هذه المشكلات، منها على سبيل المثال لا الحصر مشكلة المربية الأجنبية، مشكلة العلاقات الجنسية المثلية، خاصة بين الذكور، مشكلة الطلاق والعنوسة، والإدمان، وغيرها من المشكلات الاجتماعية.

ولكن «ما دور جامعة قطر في التعامل مع مشكلات المجتمع القطري؟ إن المجتمع القطري به مشكلات كثيرة من هذا النوع، كأي مجتمع في المجتمعات، وإذا تصورنا أن الجامعة هي التي ستحل مشكلات المجتمع القطري فسيكون هذا التصور مبالغا فيه... ولو أن جامعة قطر قامت بدورها في إعداد الفرد القادر على التعرف والتعامل مع مثل هذه المشكلات قبل استفحالها، لكان هذا الدور مجديا في الوقت الحاضر، ولكن هذا الدور لم يتحقق بدرجة كبيرة..)[٣٤].

وفي ضوء التشخيص الواضح لحق الجامعة وواجباتها في مجال الحرية والبحث العلمي، والحرية الفكرية يقول محسن ماروم ليؤكد أن مفهوم البحث العلمي لا ينحصر في مجالات العلوم البحتة والتطبيقية، «بل يتعداها إلى العلوم الإنسانية والاجتماعية. فهناك ألوان من القضايا والمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية أوجدتها مرحلة الانتقال الحضاري والتغيير الاجتماعي الشامل[٣٥].

---

(٣٤) محمد إبراهيم كاظم، «الجامعة بين النظرية والتطبيق» حولية كلية الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية، العدد العاشر، جامعة قطر، ١٩٨٧، ص ص ٢٥ - ٢٦.

(٣٥) محسن محمد باروم، «رسالة الجامعة في البلاد النامية مع بعض التطبيقات الخاصة على أحوال التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، مجلة الاستاذ، المجلد الثالث عشر، جامعة بغداد، كلية التربية ١٩٦٦، ص ص ٦٦- ٦٩.

وقد يتهم الأستاذ بأن ما يعرضه من أفكار هي أفكاره الخاصة وقد لا تكون كذلك من الناحية العلمية»[٣٦]. إنها تذكرة قوية وأمينة بالمسؤولية الاجتماعية للبحث العلمي للجامعة إضافة إلى مسؤوليتها العلمية الصرفة في هذا السبيل.

«إن الحقيقة الطبيعية لم تعد تثير أزمات بين الجامعات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى فقد دخلت في باب المألوفات اليومية. غير أن ما يثير الأزمات بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الأخرى هي الحقيقة الاجتماعية التي ظلت تقع وراء تناول البحث العلمي لها ردحا من الزمن طويلا جدا. إن مسألة توزيع القوة الاجتماعية داخل المجتمع وعلاقة الفرد العادي بالثروة القومية وتقرير نصيبه منها وأمثال ذلك القضايا الإنسانية هي إحدى بؤر التفجر بين الجامعة العربية الحديثة ومراكز القوى داخل البنية الاجتماعية»[٣٧].

ومن الأمور غير المرغوبة أن تظل المشكلات الاجتماعية خارج دائرة الوعي العام. لأن ذلك سيكون سببا في تراكمها، وتوليد مشاكل أخرى عنها، الأمر الذي يجعل الانتظار بهذه المشاكل حتى تنفجر - ثم البحث عن حل لها - عمل غير حكيم، فقد يتعذر الحل في حالة الانفجار. لذا فيجب على جامعات الخليج أن تشجع على طرح هذه المشكلات للبحث والدرس والمناقشة ومن ثم الحيلولة دون انفجارها[٣٨].

وإن كان أستاذ الجامعة يتوق إلى الحرية للتعبير عن حقوقه الأكاديمية، فإنه يجب أن يتذكر أيضا أن المجتمع يريد الحفاظ على بقائه واستقراره، وعلى ذلك فإنه يأخذ بوجهة النظر المحافظة التي تحد على الأقل بصفة مؤقتة من شأن الحرية الأكاديمية. ولكننا إن أردنا أن نتضامن مع أنفسنا في حيز هذه البصيرة الفائقة السمو المتعلقة باتجاه مستقبل التقدم الاجتماعي. فإننا يجب أن نلقي برداء من

---

(٣٦) أحمد بو حسين، مجلة الأزمنة، الامارات العربية المتحدة، العدد ٥٠ في ٢٠/٢/١٩٨٠، ص ٥١.

(٣٧) محمد جواد رضا، التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي، الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥، ص ١٦٧.

(٣٨) محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص ٢٧٣.

الحماية والأمن الاقتصادي على أستاذ الجامعة ليكون قادرا على الاستمرار في تأدية رسالته، فالأمر المؤكد حقا أن الأوضاع المحيطة بأستاذ الجامعة تتطلب أن نهيىء له مميزات فريدة خاصة بدوره الأكاديمي(٣٩).

٣ - **العامل الاقتصادي**: بما فيها من عوامل الرخاء والكساد في المجتمع، فإن لها أثرها الواضح في حركة الفكر، والحرية الأكاديمية. فمن المسلم به أن البحث العلمي لكي يتقدم يحتاج إلى إمكانات، قد لا تقوى عليها دولة يعاني نظامها الاقتصادي من الأزمات الشديدة. وهذه الإمكانات - إذا توافرت - تساعد على توفير الأجهزة والأدوات اللازمة للبحث العلمي. ونشر البحوث، ودعم المؤتمرات العلمية، كما أنها تساعد على التخطيط السليم له، وإرسال البعثات العلمية، واستقدام الأساتذة والخبراء، والتوسع في مؤسسات البحث العلمي، وإعداد الأجيال اللازمة من الباحثين إعدادا جيدا، وتوفير الحياة الكريمة لأساتذة الجامعة ولرجال البحث العلمي.

لقد انخفضت رواتب معلمي الجامعة بالقياس إلى رواتب العمال الحرفيين خلال هذه القرن كجزء من تقريب الفوارق بين المهن الرفيعة والأعمال اليدوية، وظل هذا الاتجاه سائدا حتى أواخر الستينيات. واستمر هذا الوضع الاقتصادي بالنسبة لمعلمي الجامعة في التدهور، وهذا ما تنبأت به الفرضية الاقتصادية من أن «الحد من سرعة النمو في التعليم الجامعي سيؤدي إلى إلحاق أبلغ الضرر بهذه المهنة»(٤٠) هذا وقد أثبتت بعض الدراسات أن المستوى المعيشي للأكاديميين بالقياس إلى العمال اليدويين قد انخفض خلال العشر سنوات من ١٩٦٥-١٩٧٥ فبعد أن كان مستوى معيشة الأستاذ يفوق مستوى معيشة العامل اليدوي بمقدار ٢,١ مرة انخفض إلى ١,٤ مرة، هذا فضلا عن أن مستوى معيشة الأستاذ قد انخفض أيضا بالقياس إلى العديد من المهن الأخرى التي تقترب من مركزها من المهن الأكاديمية. هكذا فإن من الواضح أنه نتيجة لتلك التغيرات خلال مثل هذه

---

(٣٩) نبيه يس، مرجع سابق، ص ٤٤٤.

(٤٠) Halsey, A.H & Trow, The British Acadimics, London: Faber., 1971, p. 174.

الفترة القصيرة، فإن النمط المادي لحياة معلمي الجامعة لم يعد بمأمن من ضغوط الحياة اليومية(٤١).

ومن الأسباب المعروفة التي جعلت الأساتذة المصريين يتطلعون إلى العمل في الجامعات الغنية، قلة رواتبهم نسبيا، فراتب الأستاذ الجامعي في مصر لا يساعده على الوفاء بالتزاماته، ولا يوفر له الحياة التي ينشدها. وهذا الأمر أثار بعض الانتقادات، انطلاقا من الحرص على مصير الجامعة(٤٢). والحقيقة أن ما يحدث لأساتذة الجامعات من تضييق في الرواتب، ومن تقييد في حرية العمل، أمر ينبغي مراجعته. ينبغي أن يكون لأستاذ الجامعة رأي في راتبه، ونحن لا يمكننا أن نشغل الأستاذ الجامعي بمشكلات العيش دون أن تكون لذلك انعكاساته على بحوثه وإنتاجه. ونحن أيضا لا نطلب أن يعطى الأستاذ الجامعي ما يستحقه، ولكننا نطلب أن يعطى ما يكفيه. وفي خطوة تالية يمكن الانتقال مما يكفيه إلى ما يستحقه. بهذا يستطيع الأستاذ أن يتفرغ لعمله. ويستطيع أن يعطي الرأي الحر والبحوث الأصيلة في راحة وأمان(٤٣).

والتأمين من الخوف والجوع وسيلة وذريعة لحرية الرأي. ففي ظل الجوع أو الخوف يموت الرأي الحر وتخرس الألسنة عن إبداء الرأي ولذا حرم الإسلام على رفع هذا العائق من أمام المسلمين حتى يمارسوا حرياتهم ويعلنوا آراءهم في أمان.

وقد جعل الإسلام من تأمين المواطن من الخوع والجوع، واجبا على الحاكم والرعية على حد سواء وفي ذلك يمن الله على عباده بقوله: **﴿فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف﴾** (قريش: ٣-٤).

مما لا شك فيه أن الفقر يشكل خطرا على معتقدات الأفراد، ولا سيما في حالة ما إذا كان ذلك الفقر فقرا مدقعا في جانب كبير من الخريطة الاجتماعية،

---

(٤١) عبدالفتاح حجاج، «أستاذ الجامعة وأوضاعه المهنية» في دراسات في التعليم الجامعي، المجلد ٥ جامعة قطر: مركز البحوث التربوية، ١٩٨١، ص ١٦٨.
(٤٢) جريدة الأهرام، في ١٨/١/١٩٦١.
(٤٣) أحمد حسن عبيد، مرجع سابق، ص ٢٣٢.

ويصاحبه ويتزامن معه ثراء فاحش في الجزء الضئيل المتبقي من تلك الخريطة. فبالإضافة إلى كون الفقر يشكل خطرا على العقيدة، فإنه أيضا يشكل خطرا على الفكر الإنساني في مجمله. والعلة في ذلك أن الفقير الذي لا يجد ضرورات الحياة وحاجاتها، أو يجدها بمشقة وتعب لنفسه ولأهله وولده، لا يقوى على التفكير السليم، والإدراك السديد للأمور العامة. إذ كيف يتم له ذلك.

ولا تختفي خطورة هذا الوضع في حالة ما إذا صار الخلل في توزيع الثروة يشكل ظاهرة عامة. إذ في هذه الحالة تأسن الحياة الفكرية، وتتبلد القدرات العقلية، فتكون الدولة عرضة للاحتواء والطمس الحضاري(٤٤).

٤ - **العوامل الثقافية والتعليمية**: لها أثر في النهوض بحركة الفكر والوعي العلمي، ذلك أن سياسات التعليم في المؤسسات الثقافية المختلفة، ومدى اهتمام الدولة بالمؤتمرات العلمية ومدى تقدم البحوث العلمية فيها، من الأمور التي تؤثر تأثيرا جليا في توجيه حركة الفكر، وانتعاش الحياة الجامعية ونمو الحرية الأكاديمية والتعبير عن الرأي من خلال وسائل الإعلام المختلفة (صحافة وإذاعة وتلفزيون.. الخ) فكان الجو العام في مصر يسمح بنمو الروح الجامعية وبتقدم الجامعات. كان في مصر جو فكري منطلق: كان الجدل يتناول كل موضوع في كل مجال، وكان يتناول كل إجراء أيا كانت السلطة التي تقوم به. ولم يكن الحوار أو الجدل محصورا في البرلمان والمنتديات والجامعات الصحافة، بل امتد إلى حيث توجد أي صورة من صور التجمع(٤٥).

وقد قام أساتذة الجامعات في مصر حتى منتصف الخمسينيات بدور هام في نشر المستويات الرفيعة من الثقافة. فكانت لهم بحوثهم ونظرياتهم ومؤلفاتهم التي نشرت وترجمت، متتبعين كل ما يجري من تطورات، في المجالات الدراسية وفي الحياة نفسها. يمارسون لحريتهم الأكاديمية وهم بمأمن من بطش ذوي السلطان. فكانوا يعلنون ما يعتقدونه، أو ما يرونه، انتصارا للحق والمعرفة، وفق ذلك

---

(٤٤) صالح حسن سميع، أزمة الحرية السياسية في الوطن العربي، القاهرة، الزهراء للإعلام العربي، ١٩٨٨، ص ص ٥٧٠ - ٥٧١.

(٤٥) احمد حسن عبيد، مرجع سابق، ص ٢٢٧.

طورت هيئة التدريس بالجامعة نفسها على أساس من الديمقراطية. فأقسام الكليات تقرر ما تشاء باعتبارها مسؤولة عن المواد التي يشرف القسم على تدريسها، وعلى إجراء الأبحاث فيها، وكان أساتذة الكلية يختارون عميدهم، ومن بين أساتذة الجامعة كان يتم اختيار مديرها، ووكلائها، وكان اختيارهم يتم وفقا لتقاليد تراعي الخبرة والمكانة العلمية.

«إن الخوف من التمدن يرجع إلى ضعف الصلة بين الحياة الثقافية وبين الفكر العلمي أو الحرية الأكاديمية في فهم الكون وعلاقة الإنسان به، ومواجهة المشاكل التي تحيق بالإنسان، فردا كان أم جماعة، بتحليلها وإرجاعها إلى أصولها الواقعية ثم البحث عن حلول لها. ولا يفزعن أحد من هذه الدعوة: فقد كان المسلمون أسبق الناس إلى تطبيق المنطق العلمي على مشاكل الحياة وتفسير علاقة الإنسان بالإنسان وعلاقة الإنسان بالكون. وحسب المسلمين فخرا أنهم كانوا من معلمي الإنسانية الأوائل بوجود حقيقة موضوعية في هذا الكون مستقلة وممتازة من وجود الإنسان، أو كما يقول أبو حيان التوحيدي: (إن الحق لا يصير حقا بكثرة معتنقيه ولا يستحيل باطلا بقلة منتحليه وكذلك الباطل) ولم يفزعهم أن تتعدد الطرق إلى معرفة الحق لأنهم أدركوا أن (المذاهب هي نتائج الآراء والآراء ثمرات العقول، والعقل منحه الله للإنسان وهذه النتائج مختلفة بالصفاء والكدر بالكمال والنقص وبالقلة والكثرة وبالخفاء والوضوح)»[٤٦].

الفكر العلمي الحر هو الحاجة الأولى لمجتمعات الخليج العربية، وعليه يعتمد كثير من حل المشكلات الاجتماعية والثقافية وغيرها. وجامعات الخليج مؤهلة تأهيلا كاملا لأداء هذه المهمة إذا ما تهيأت لها الظروف الشرطية لذلك، وفي مقدمتها توفر حرية التعليم والبحث والتعبير عن نتائج البحث العلمي بعيدا عن أجواء الشك والريبة وسوء الظن.

«لماذا نطالب بتوضيح الحدود والمفاهيم الناظمة للحياة الجامعية في الخليج

---

(٤٦) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي، مرجع سابق ص ٢٦٩، انظر أبو حيان التوحيديد المقابسات، تحقيق حسين السندوبي، القاهرة: المكتبة التجارية، ١٩٢٩، ص ٢٠٠، انظر أيضا: الامتاع والمؤانسة، جزء ٣.

العربي؟ لأننا نشفق على الجامعات الخليجية من غربتها في مجتمعاتها، إذا لم توفر لها الحصانات الضامنة لأمنها وحريتها[٤٧]. ويعرض محمد جواد رضا موقف الصحافة الكويتية من الجامعة، عندما فسرت الصحافة أسئلة امتحان في اللغة العربية تفسيرا في غير موضعه، واتهمت الجامعة بأنها تنشر الفساد والإباحية بين طلاب الجامعة وكانت الضجة حول بيت الشعر التالي:

همـمت وهمت وابتـدرنا وأسـدلـت   وشـمـر مـنـي فـارط مـتـمـهـل

والمعنى: تسابقت مع القطا فسبقتها، والشاعر يرسم صورة هذا السباق حيث صور تعب القطا بإرخاء جناحها وصور نشاطه بتشمير ثوبه وجرد من نفسه شخصيا فقال.. وشمّر مني.. فسبقت القطا إلى الماء وشربت منه على مهل، فلما جاءت (أي القطا) شربت فضلاتي.

«والعجب أن هؤلاء الغيورين جدا على الأخلاق والذين تصدوا للكتابة في الصحف لم يتبادر إلى أذهانهم إلا الأفكار السيئة فقط، ولم يكلفوا نفوسهم مشقة الرجوع إلى القصيدة وهي مثبتة في كتب الأدب العربي»[٤٨].

والدعوة المتشددة إلى (الاحتياط) في عصمة الجامعات الخليجية وحمايتها من الظن السيىء بها أو الأهواء الفكرية، وغيرها، هي دعوة مؤداها أن الباحثين عن الحقيقة من الجامعيين عرضة للوقوع في الخطأ بحكم جهلهم بالصواب الذي يبحثون عنه.. وهم عرضة لإساءة فهمهم وسوء الظن بهم إذ يطرحون آراء غريبة عن مجتمعهم لأنها جديدة عليه، فإن لم يحصّنوا ضد احتمالات الأخذ بالشبهات.. فما أكثر ما سيسقط منهم من الضحايا.

الذي يعنينا من هذا كله تقرير حقيقتين يجب ألا تغربا عن بال المفكرين ورجال الجامعات والباحثين في بلادنا، أولهما: أن على الجامعة أن تقوم بنصيبها الأكبر في إثارة الوعي الثقافي والتفتح الحضاري في نفوس طلابها بمختلف

---

(٤٧) محمد جواد رضا، الإسلام الجامعي، مرجع سابق، ص ص ٥١ - ٥٢.
(٤٨) المرجع السابق، ص ص ٥٣ - ٥٤.

الوسائل التي تكفل لها تحقيق هذا الهدف الإنساني النبيل، وثانيهما: هي إحساس الجامعات بهذه المشكلة وبحثها، بحثا علميا، ومجابهتها بكل وعي، عرفانا بدورها القيادي في خدمة المجتمع والحضارة الإنسانية.

ومن العوامل التي تعرقل حرية الفكر، والانطلاق نحو تفسير الظواهر هو أن بعض أساتذة الجامعة يحصرون أنفسهم في إطار فكري واحد جامد عندما يتناولون قضايا بحثية مختلفة. «والبحث العلمي من ناحية أخرى يجب أن يقوم على الحقيقة دون فرض إطار فكري سلفا. (بحيث لا يعطل التفكير ويصب الباحث في قوالب جامدة) أو يؤثر في توجهاته العلمية. ولهذا فإن أي اتجاهات فكرية سلبية تقوض دعائم البحث العلمي من أساسه، فالتشككية على سبيل المثال تنكر أننا نستطيع معرفة أي شيء معرفة أكيدة، وهي بهذا تتجاهل الحقيقة الأساسية للخبرة البشرية. بل إن التشاؤمية متناقضة مع نفسها منطقيا لأن اعتقادها بأننا لا نستطيع معرفة أي شيء بالتأكيد هو في حد ذاته معرفة مؤكدة، وبالمثل نجد أن النسبية تنكر وجود أي معدل مستمر للحقيقة وتخضع كل الواقع للتغير وهي بهذا لا تقيم وزنا لحقيقة واضحة تتمثل في جانب الثبات في الكون، وهي فضلا عن أنها مرفوضة منطقيا لأنها تؤكد ما يجب عليها أن تبرهن على عدم صحته وهو عدم وجود معيار ثابت للحكم على الحقيقة. والحتمية بدورها تنكر الحرية الفردية وهو ما يتناقض مع قدرات الإنسان وإمكاناته»[٤٩].

فمثل هذه الاتجاهات الفكرية معيبة منطقيا ومتناقضة مع نفسها ومع الحقائق الواضحة للخبرة المشتركة بين البشر جميعا وتعتبر عقبة في سبيل الحرية الفكرية، إذا سلّم بها الباحث كإطار فكري له مسبقا.

٥ - **العامل الديني**: الإسلام دين يحض على استخدام العقل.. لأن جزء من الفطرة الإنسانية.. وكل شيء في الإسلام قابل للمناقشة العقلية ابتداء من وجود الله تعالى إلى أبسط المسائل. وكان المعتزلة هم رواد النظر العقلي في الإسلام

(٤٩) محمد منير مرسي، «البحث التربوي، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر» حولية كلية التربية العدد الثاني، جامعة قطر: كلية التربية، ١٩٨٣، ص ٢٣.

ورفعوا رايات الحرية الفكرية التي ترعرعت في ظلالها الحضارة الإسلامية، وجعلوا العقل معيار كل أحكامهم ولكنهم لم يخرجوا أبدا عن نطاق الإسلام، بل كانت حريتهم ملتزمة بأصول الإسلام وليست مطلقة كحرية الزنادقة. وقال المعتزلة بحرية الإرادة الإنسانية، وأن كل إنسان مسؤول عن أفعاله وليس مجبرا على كل ما يفعل. وهكذا ربط المعتزلة بين الحرية والاختيار والمسؤولية، ورفعوا بذلك من قيمة الفرد وجعلوه حرا ومسؤولا عن أعماله وأقواله، وهذا يتفق مع أحدث النظريات الفلسفية المعاصرة التي تعلي شأن الفرد وتؤكد حريته الفكرية والعلمية(٥٠).

إن دراسة وبحث الموروث الديني والثقافي يكون مختلفا في الجامعات العلمية عنه في الجامعات الدينية، فالجامعة العلمية تدرس التراث دراسة نقد ومقارنة عبر الحدود الثقافية لمجتمعات الإنسانية، وهي ترى أن جوهر هذا التراث لا يمكن جلاؤه إلا من خلال تمحيصه بالنماذج المعيارية العامة لنشأة الإنسان ومجتمعه وتطوره. بعبارة أخرى إذا كانت الجامعة الدينية ترى أن واجبها يتجسد في التسليم بصواب ما وضعه السلف من الصيغ الإدراكية والتفسيرية للميراث الديني.. فإن الجامعة العلمية لا تقر هذا التسليم وهي تشرطه بموافقته للعقل.

«وإن كان السند أو الرواية أداة الجامعة الدينية في إثبات الصواب لما ينقل عن السلف وتبشر به، فإن البرهان هو أداة الجامعة العلمية في إثبات الإصابة والصلاح لما تقول به وتدعو إليه. وبين التوجهين في النظر إلى (الحق) شأو بعيد، والجمع بين المنهجين في التعامل معه صعب إن لم يكن متعذر»(٥١).

إن المشكلة التي تواجهها الجامعة الخليجية يتمثل في وقوعها بين مطرقة التوقع السياسي، وسندان المسؤولية العلمية. على أن ما يخفف من حدة هذه الإعضال أنه ليس غريبا ولا طارئا على الفكر العربي الإسلامي مثل هذه المواقف.

---

(٥٠) محمد العزب موسى، حرية الفكر، القاهرة: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩، ص ص ١٠١ - ١٠٢.

(٥١) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي، مرجع سابق، ص ٢٣.

فابتكروا الحلول لها، ولعل ما طرحه ابن خلدون في (المقدمة) يمثل المعادلة المنصفة بين حدّي التعاضل، فقد قسم العلوم إلى صنفين: صنف نقلي يأخذه الإنسان عمن وضعه ويشمل العلوم النقلية والوضعية، وهي كلها مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي ولا مجال فيها للعقل. والصنف الثاني: علوم عقلية، يمكن أن يتفق عليها الإنسان بطبيعة فكره ويهتدي بمداركه البشرية إلى موضوعاتها ومسائلها وأنحاء براهينها ووجه تعليمها حتى يوقفه نظره وبحثه على الصواب من الخطأ من حيث هو إنسان مفكر(٥٢).

أن الحل الذي طرحه ابن خلدون لهذين الصنفين من العلوم يمكن الاستناد إليه للأخذ بالنمطين المقترحين من الجامعة الخليجية.. «الجامعة الدينية والجامعة العلمية». إن العبرة التي لم يفصح عنها ابن خلدون في تمييزه بين العلوم النقلية والعقلية هي أن طلب العلم عن طريق الدرس الديني والدرس العلمي لواقع الوجود ينم في النهاية عن وحدة الحقيقة الوجودية للكون والإنسان.. وعلى هذا فإن الصراع بين المنهج الديني والمنهج العقلي في طلب الحقيقة هو صراع متوهم أكثر منه واقعا. وإنما الأمر كله منوط بكيفية فهم حاجات المجتمع إلى أصناف من العلم يعتمد بقاء الأمة أكثر من سواها(٥٣).

يمكن القول أن جوهر الطبيعة الجدلية لعلاقة الجامعات الخليجية بمجتمعاتها يتمثل في قدم هذه المجتمعات برؤيتها لذاتها وللكون من حولها، وبين شباب هذه الجامعات وجدتها بطبيعتها العلمية التي دخلت بها إلى هذه المجتمعات. ومن حق المجتمعات الخليجية أن تكون على وعي بطبيعة هذه الجامعات ونظام تفكيرها ولا تجعلها عرضة للريب أو سوء الظن(٥٤). فينبغي أن يتاح للأستاذ الحرية المشروعة في الكلام في القضايا الفكرية والأكاديمية(٥٥).

---

(٥٢) ابن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبدالواحد وافي، القاهرة: لجنة البيان العربي، جزء ٢، ١٩٦٠، ص ص ١٨٠ - ١٨٥ وجزء ٣٠ ص ٩٩٤.

(٥٣) محمد جواد رضا، الإصلاح الجامعي، مرجع سابق، ص ٢٥.

(٥٤) نفس المرجع، ص ٢٥.

(٥٥) الأزمنة العربية، العدد ٥٠، ٢٠/٢/١٩٨٠، ص ٥١.

وهناك مسألة أخرى، هي قضية تطويع العلوم لخدمة الفكرة الإسلامية وليس هناك من يمكنه أن يعارض تعزيز الأفكار الإسلامية بمنطق العلم.. خصوصا وأن المنهج العلمي العقلاني في التماس الحقيقة يقع في صميم الفكرة الإسلامية. ولكن هذا لا يلغي الحاجة إلى التروي في الاتفاق على المراد بالتطويع من جهة وعلى حدود التطويع من جهة أخرى. فهناك مساحة من الرمال المتحركة في الحياة العقلية والحياة الجامعية على وجه التحديد لا بد من اليقظة في الخوض فيها.

أما المراد بالتطويع فيمكن الاتفاق (من منظور جامعي علمي) على أنه إزالة الجفوة المتوهمة بين منطق الدين ومنطق العلم وهذا ما فعله الأولون من علماء المسلمين، حين نظروا إلى العلم على أنه مجموعة من السنن التي بثها الله تعالى في الكون وجعل منها نظام الكون العام (الطبيعة) ثم وهب الإنسان عقلا به يهتدي إلى معرفتها واكتشافها ﴿**الذي أعطى كل شيء خلقه ثم هدى**﴾ (طه: ٥٠).

وأما حدود التطويع فهي ينبغي أن تقف حيث تكون عاصما من الزيغ عن محجة الإيمان.. ثم لا حدود وراء ذلك لأن السنن ذاتها لا سبر نهائيا لأغوارها ﴿**وما أوتيتم من العلم إلا قليلا**﴾ (الإسراء: ٥٦)[٥٦].

ومن العقل أخذ العلماء المسلمون حصانتهم النهائية في طلب الحق (الحق مرادف للحقيقة عندهم) فجعلوه ميزانا للإصابة والخطأ. قال الماوردي: «إن أس الفضائل وينبوع الأدب هو العقل الذي جعله الله للدين أصلا وللدنيا عمادا فأوجب التكليف بكماله وجعل الدنيا مدبّرة بأحكامه وألف به بين خلقه مع اختلاف هممهم ومآربهم وتباين أغراضهم ومقاصدهم وجعل ما يعبدهم به قسمين... قسما وجب بالعقل فأكده الشرع... وقسما جاز في العقل فأوجبه الشرع»[٥٧].

وهكذا يكون العقل حكما ومجيزا في قضايا الفكر والضمير. وفي تأكيد النزعة العقلانية وحدها تستطيع جامعات الخليج العربية أن تجد حمايتها. وبها

(٥٦) محمد جواد رضا، العربي والتربية والحضارة، مكتبة المنهل، ١٩٧٩، ص ص ٣٦٧ - ٣٦٨.
(٥٧) الماوردي، أدب الدنيا والدين، تحقيق مصطفى السقا، القاهرة: مكتبة الحلبي، ط ٣، ١٩٥٥، ص ١٢٠.

وحدها تستطيع أن تنتهج نهجا يلغي احتمالات التعارض بين منطق الدين ومنطق العلم، فلا تكون هناك حاجة لتطويع الجامعة لشيء مفترض خارج العقلانية المتنورة المزروعة في صلب المنطق القرآني الواضح المثبتة في التراث الثقافي والعلمي لحضارة الإسلام.

ثالثا: الواقع والمناخ العام وقيود الحرية الأكاديمية

أ - ضعف التكوين الثقافي والعلمي:

لا تلازم - في الواقع - بين الثقافة والعلم، فليس كل متعلم مثقفا، لأن الإنسان قد يستمد ثقافته من عدة مصادر للمعرفة بمجهوده الشخصي، بغير اعتماده على الدراسات العلمية المنظمة في المؤسسات التعليمية المختلفة. ومن الملاحظ في بعض الجامعات أن بعض الخريجين يفتقرون إلى الثقافة العريضة الواسعة، قد يرجع ذلك إلى عدم الميل إلى القراءة، وإلى تواضع مستوى وسائل الإعلام في المجتمع، وإلى عدم العناية - عند وضع السياسات التعليمية - بالجوانب الثقافية، واكتفاء بمجرد التلقين والحفظ والاستظهار.

ومن أسباب ضعف مستوى طلاب الجامعة أيضا، ما يتعلق باختيار أعضاء هيئات التدريس فيها، ومدى التساهل أو التشدد في تعيينهم وترقيتهم، ومدى العناية في كل ذلك بالصلاحية للقيام بالمهمة التربوية فضلا عن المهمة العلمية في البحث العلمي، والمهمة التدريسية(٥٨).

لقد أصبح في الإمكان للكثيرين من الحاصلين على درجات جامعية عليا لا سيما الدكتوراه الالتحاق بعضوية هيئة التدريس في الجامعات الجديدة في مجال تخصصهم. ولقد كان الحكمة وراء الإصرار على أن يكون عضو هيئة التدريس قد عمل كمعيد تتمثل في ضمان نشأة عضو هيئة التدريس في جو جامعي يتكون فيه ويتصل بتقاليده، من ثم تتوفر له فرصة تشرب خصائص تلك التقاليد. أما

---

(٥٨) أنظر عبدالفتاح خضر، أزمة البحث العلمي، مرجع سابق، ص ٤٥. انظر أيضا محمد رضا، الإصلاح الجامعي، مرجع سابق، ص ص ٩٣ - ٩٧.

العناصر التي تطرأ على الجامعة أو تعود إليها بعد انقطاع، فإنها عادة ما لا تكون - في كثير من الأحيان - متكافئة مع العناصر التي كان لمسارها صفة الاستمرار والانتماء(٥٩).

ولا شك أن إحساس الفرد بنسمات الحرية أو درجات القيود عليها، يتعلق بمدى وعي الإنسان بحقوقه وواجباته، ونضجه الفكري، فيقول الشاعر:

لا يعرف الشوق إلا من يكابده ولا الصبابة إلى من يعانيها

ويقول شاعر آخر:

ذو العقل يشقى في النعيم بعقله وأخو الجهالة في الشقاوة ينعم

فإن كانت الهيئة الأكاديمية غير كفء فإن ذلك سينعكس على مستويات التعليم والبحث، وإذا كان الأكاديميون ليسوا على جانب رفيع من الخلق والسلوك فإن الجو الجامعي كله سيتأثر به. وبنفس المثل فإن الأساتذة إذا ما تورطوا في الأنشطة السياسية وما تتضمنه من نزاعات وخصومات، فإن الجامعة ككل، عرضة لأن تصطبغ بتلك الصبغة. وباختصار فإنه إذا ما فقد الأساتذة الالتزام بالأهداف الأكاديمية وسعوا لتحقيقها، فإن الجامعة تتعرض بالضرورة للتدهور(٦٠).

ب - الاعتبارات الشخصية وتأثيرها:

يندرج تحت هذا العنوان، قضية الموضوعية في الحكم، أو الإشراف، أو إجازة البحث العلمي، أو قبوله للنشر (حتى وإن لم يكن يستحق النشر). وهناك مواقف قليلة نادرة، نرى فيها أثرا للعلاقات غير الموضوعية أو الشخصية تدخل فيها المجاملات حتى في رسائل الماجستير والدكتوراه(٦١).

---

(٥٩) عبدالفتاح حجاج، مرجع سابق، ص ١٧٩.

(٦٠) Altbach, P.G. The Academic Proffession: An Uncertain Future New York: Praeger, 1977, P. 2.

(٦١) عبدالفتاح خضر، أزمة البحث العلمي، مرجع سابق، ص ٤٦.

وقد نجد أن بعض الاعتبارات تتدخل في الحيلولة دون إجراء بعض البحوث، أو تخرج نتائج بحوثها التقويمية - في دراسة الواقع - لا تعبر عن الحقيقة الفعلية في الميدان.

«ونسمع عن بعض المشرفين، من كبار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية، الذين يقبلون العمل في ظروف غير ملائمة كأن يعملوا في جهات يرأسها تلاميذهم الذين يشرفون على رسائلهم، مما يكون له أثره أحيانا في العلاقات العلمية، وحصول التلميذ على بعض المزايا بغير حق، إلى الحد الذي يثير التساؤلات الآتية في الأذهان: أين القيم العلمية؟ أين التمسك الصارم بالتقاليد الجامعة وأعرافها العريقة؟ أين النزاهة والموضوعية؟ أين الأمانة العلمية؟ أين التحرر والفكر الأكاديمي. . وتساؤلات كثيرة أخرى عن سلبيات لم يكن لها وجود، بهذه الكثرة، من قبل»[٦٢].

وقد لا تظهر آثار الاعتبارات الشخصية على البحث العلمي بوضوح، وإنما توجد تصرفات في طياتها شبهة وجود هذه الاعتبارات، وأن لم يكن وجودها مقطوعا به.

هـ - طرق التدريس وفقر الحياة الثقافية الحرة في الجامعات.

لقد أصبح التعليم الجامعي وخاصة في منطقتنا يكاد يكون امتدادا لوظيفة التعليم الثانوي من حيث وقوف المستوى العلمي لما يقدم إلى الطلاب عند حدود ما استقر الرأي عليه أو ما هو عام. وذلك عن طريق عملية(نقل) تخلو من الابتكار والإبداع، وتغيب عنها نظرات النقد والمقارنة والتحليل[٦٣].

والمكتبات الجامعية لها مشاكلها بالطبع، لا من حيث الخدمة الداخلية. . .

---

(٦٢) المرجع السابق، ٤٧.

(٦٣) سعيد اسماعيل علي، «أزمة الدراسات العليا التربوية» في دراسات تربوية، المجلد الثاني، ج ٨، القاهرة: رابطة التربية الحديثة. ١٩٨٧، ص ٢٥.

وإنما من حيث متابعة الجديد من الدوريات في العلوم التربوية والنفسية، وهذا الجديد، نجده أكثر في الدوريات العلمية، ومن المضحك المبكي معا، أنه ظهرت في الآونة الأخيرة دوريات علمية تربوية، لم تعرف طريقها إلى أرفف مكتبات الكلية مما يؤكد أن المسألة ليست قاصرة على الدوريات الأجنبية وحدها، ولا هي مسألة اعتمادات مالية فقط. . .[٦٤].

د - غياب المدرسة الفكرية، وروح الأستاذية.

الدراسة الجامعية في أصلها الأول أستاذ وتلميذ، والأستاذية هنا ليست مجرد «درجة مالية» أو وظيفة ذات موقع عال في السلم الإداري، إنما هي رسالة فكرية، ومدرسة علمية تحمل نهج الأستاذ وفلسفته، ويكون له تلاميذه الذين يسيرون على هذا النهج ويبشرون بهذه الفسفة ويتابعون فكرة. مع التنمية والتطوير والإضافة. ولكن مفهوم الأستاذية ادخل في زمة التاريخ. . . ومن أخطر ما يمكن أن يحدث ويهدم فكرة الأستاذية، أن يتم الإشراف علي الرسائل الجامعية، بالتعيين لا بالاختيار أي أن يحدد القسم علي الطالب «أ» أو «ب» من الأساتذة، دون أخذ رأي الطالب، ويتصل بهذا ما لا يقل عنه خطورة، أن التغيير في الإشراف قد يكون دون أخذ رأي المشرف أو أخطاره بذلك التغيير[٦٥].

والبعض يتعامل مع منهج المشاركة في الإشراف على الرسائل على أنه وصاية، وأن من الضروري أن يكون له بصمة على كل من يتخرج، هذا صحيح إذا كان المشرف أهلا لذلك، إذ ما العمل عندما يفقد الأستاذ الفكر والمنهج، وتتحول البصمة إلى مجرد خطوط بالقلم، وتعطيل الباحث لمجرد أن يثبت المشرف ذاته. . . .

إذا اقترح باحث موضوعا حساس، أو حاول أن يفسر بعض الظواهر، قد يبادر البعض بالاعتراض، لأن ذلك بسبب حساسيات، وقد يجلب متاعب كثيرة، كما أن الدراسة التربوية بحكم وظيفتها تقضي موقفا فكريا محددا، وقد يتعذر تناول مسائلها من خلال موقف محايد لا طعم فيه ولا لون[٦٦].

---

(٦٤) المرجع السابق، ص ٣٠.
(٦٥) نفس المرجع، ص ٣٢.
(٦٦) نفس المرجع، ص ٣٥.

هـ - الروتين والبيروقراطية المتطرفة.

إن النمط المهني للعمل الأكاديمي يتضمن قدراً كبيراً من الحرية والاستقلال الذاتي، وأن كان هناك أمران هنا: أن الأكاديميين ليسوا من أرباب المهن المستقلين فهم موظفون تجري عليهم الرواتب، ومن ثم يتعين عليهم ممارسة أعمالهم في تنظيمات بيروقراطية معقدة، الأمر الثاني فإن هناك صراعاً دائماً بين ذلك النمط المهني والمبادىء البيروقراطية.

ولم يكن ولسن Wilson أول من أدرك أنه على غير المألوف في كثير من المهن الذهنية، فإن الأستاذ دوما موظف وعليه الانصياع لرقابة إدارية أساسية مما ينطبق على أي مسؤولية منظمة(٦٧). فمن الملاحظ أن هناك دوما نوع من التوتر بين النظامين، المهني والبيروقراطي، نجم عن أن كلا منهما يسعي للسيطرة على المجال الأكاديمي.

وأن التوتر التقليدي بين النظامين - المهني والأكاديمي - سيكون الكفة الراجحة هي النظام البيروقراطي، وأخذا في الاعتبار أيضا أن الحرية المهنية والاستقلال المهني وثيقا الصلة بالقوة والنفوذ، فإنه يجب أن تكون مثل هذه الأساليب قادرة على تغيير خصائص النظام البيروقراطي. بعبارة أخرى فإن النظام المهني يجب أن يكون قادرا على إيجاد القوة الكافية لتحدي النظام البيروقراطي. وهذا مما لا يبدو محتملا(٦٨).

يقول حسن الإبراهيم مدير جامعة الكويت الأسبق؛ «على الجامعة مسؤولية التحرر من قيود البيروباثولوجية، وهي أسوأ أنواع البيروقراطية، وهي عندما تصل البيروقراطية إلى درجة كونها غاية في حد ذاتها لا وسيلة للوصول إلى غاية معينة. وهذا للأسف الشديد هو الوضع السائد في جامعة الكويت وهنا أود أن أوضح أنني لا أعني الأفراد القائمين على الجهاز الإداري في الجامعة وإنما أعني القوانين

---

(٦٧) Wilson L. The Acsdemic Man, London: Oxford ress, 1942, p. 120.

(٦٨) عبدالفتاح جلال، مرجع سابق، ص ١٧٥.

والقواعد التي وضعت عند إنشاء الجامعة عام ١٩٦٦، والتي يجب تغييرها الآن إذا أردنا أن ننطلق نحو جامعة عصرية»[٦٩].

رابعا: كيف ننهض بالحرية الأكاديمية.

أن التقدير الأدبي مطلوب بحق لرجل العلم، ويزيد من رضائه عن نفسه كما يزيده ثقة بها، بيد أنه لن يزيد عنه التوتر الذي يصاب به نتيجة حاجته المالية لاشباع حاجاته الضرورية وحاجات أفراد أسرته. وقد أكدت وثيقة اليونسكو على ذلك كضرورة لنجاح المشتغلين بالبحث العلمي، «توفير الدعم الأدبي والعون المالي للباحثين العمليين»[٧٠].

من حق عضو عيئة التدريس بالجامعات الأمريكية أن يحصل على إجازة عام براتب كامل كل سبع سنوات يقضيه كما يشاء. أما في الجامعات البريطانية فلا يوجد مثل هذا الحق ولكن من حق أي عضو من أعضاء هيئة التدريس أن يطلب إعفاءه من الواجبات الرسمية حتى يتفرغ لتكملة بحثه، أو تنظيم مادة كتاب، أو قضاء فصل أو فصلين دراسيين في جامعة أخرى للاطلاع على بعض الأساليب والوسائل الجديدة. وأحيانا يعفي الشخص في بريطانيا من واجباته الجامعية لهذه الأسباب وما إليها أكثر من مرتين كل سبع سنوات[٧١].

أن لنوادي أعضاء هيئة التدريس دورا يمكن أن تؤديه بفعالية نحو ترسيخ الحرية الأكاديمية في الجامعة، «ولكن هذه النوادي لا تمثل جبهة متماسكة يمكن أن تؤثر في توجيه سياسات التعليم الجامعي أو القرارات المتعلقة به أو حتى في الدفاع عن المطالبة بحقوق أعضائها... فإن تنظيمات أعضاء هيئة التدريس ممثلة

---

(٦٩) حسن الإبراهيم «نظام المقررات وأهداف التعليم الجامعي» في وقائع الحلقة الدراسية حول نظام المقررات الدراسية والسياسية التعليمية في جامعة الكويت، في ٨ - ١٠ فبراير ١٩٧٠.

(٧٠) توصية اليونسكو بشأن أوضاع المشتغلين بالبحث العلمي، انظر د. جون ديكنسون، العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (١١٢)، ١٩٨٧، ص ٢٧٤.

(٧١) أحمد حسن عبيد، مرجع سابق، ص ٢٢٥.

في نواديهم يمكن أن تكون نواة لتنظيم مهني شامل يعزز من خلاله استقلال المهنة وتترسخ عن طريقة الحرية الأكاديمية للأعضاء فضلا عن تبنيه لقضاياهم ومصالحهم[٧٢].

أن الدور الذي يقوم به أستاذ الجامعة يتطلب من المجتمع توفير نوع من الحصانة الأكاديمية وجو من الأمن العام الذي يعمل فيه الأستاذ ويمارس فيه حريته الأكاديمية، ينبغي أن يكون الأستاذ الجامعي في مأمن من العدوان عليه حتى يعلن نظرياته ونتائج بحوثه. وينبغي أن توفر لهذا الأستاذ وسائل البحث - مكتبية كانت أو معملية - فهذه عدته التي يعمل بها. ثم ينبغي أن توفر له من الأمن الاقتصادي ما يساعده على التفرغ لعمله، ويحرره من الخضوع للضغوط الخارجية[٧٣].

وضمن متطلبات الحرية الأكاديمية أن تحكم الجامعة نفسها وفقا لقوانين ولوائح وتقاليد نابعة من المحيط الجامعي نفسه. فهيئة التدريس بالجامعة تقرر أن تطور القوانين والقواعد التنظيمية العامة حتى تستطيع الجامعة أن تؤدي وظيفتها على أكمل وجه فيما يتصل بإعداد المهنيين والباحثين وإجراء البحوث. وهيئة التدريس هي التي تحدد مجالات التخصص، ومواد الدراسة في كل مجال، والمستويات. وهي التي تحدد المؤهلات التي ينبغي توفرها في مختلف مستويات أعضاء هيئة التدريس، وتعينهم في وظائفهم. وهي التي تقرر نوعية المعامل والمختبرات ومحتوى المكتبات، وكل ما يتصل بسير الدراسة ومجالات النشاط، ثم أن هيئة التدريس، عند توفير جو الحرية الأكاديمية، هي التي تقرر نوعية الطلاب الصالحين لمتابعة الدراسة الجامعية وتختارهم[٧٤].

وقد يتطلب التنظيم تركيز بعض جوانب السلطة على مستوى الكليات وعلى مستوى الجامعة في يد كبار الأساتذة، ولكن ذلك لا يلغي حق سائر أعضاء الهيئة

---

(٧٢) عبدالفتاح حجاج. مرجع سابق، ص ١٨٣.
(٧٣) أحمد حسن عبيد، مرجع سابق، ص ٢٢٧.
(٧٤) المرجع السابق، ص ٢٣٤.

التدريسية في مناقشة ما يتخذه هؤلاء الأساتذة من قرارات وفي اقتراح بعض الآراء[٧٥].

وتمتع هيئة التدريس بالحرية الأكاديمية على هذا النحو، وامتداد نفوذها إلى جميع جوانب الحياة الجامعية يهيء للجامعات استقلالا يمكنها من النمو والانطلاق. فهذا الاستقلال يهيء للجامعة جوا من المرونة والقدرة على الحركة والتغير السريع.

ما يحدث في بعض البلاد من وضع الجامعة تحت تصرف سلطة خارجية، ولو كانت تربوية، أو تحت الرقابة هو عدوان على الحرية الفكرية على استقلال الجامعة. وما يحدث في بعض الحالات القليلة من تدخل السلطات في تعيين أساتذة الجامعات وأعضاء هيئة التدريس وفي فصلهم من عملهم (دون أن يكون قد صدر عنهم ما يتنافي مع أخلاقيات الحياة الجامعية) وفي تفضيل بعض الأعضاء في الجامعة على زملائهم لاعتبارات شخصية غير موضوعية، كلها أمور تتنافي مع الروح الجامعي. وما يحدث أحيانا من أمور أخرى مشابه يعتبر تدخلا مقيتا في استقلال الجامعة ومحاولة لهدم الكيان الجامعي[٧٦].

الصورة التي قدمناها عن استقلال الجامعة وعن الحرية الأكاديمية لا يمكن أن تتحقق إلا في جو ديمقراطي يسوده الحرص على عدم التدخل في شئون الجامعة، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا في جو يتحرر الشخص الأكاديمي فيه من كل أنواع الضغوط، ومن بينها الضغوط الاقتصادية، فانخفاض المستوى الاقتصادي لعضو هيئة التدريس يفسد على الجامعي حياته ويجعله ينشغل بأمور تساعده على سد حاجته المادية ولكنها تحرمه من تكريس وقت كاف للبحوث العلمية ذات الطبيعة الأكاديمية التي تعتبر ضرورة في تقدمه العلمي ونموه المهني.

ومعنى هذا أننا ينبغي أن نساعد عضو هيئة التدريس بالجامعة على التفرغ للحياة الجامعية، وتكريس كل وقته له، وعدم الانشغال بأمور جانبية، وذلك عن

(٧٥) نفس المرجع، ص ٢٣٤.
(٧٦) نفس المرجع، ص ٢٣٥.

طريق إمداد بما يكفل له ولأسرته حياة مريحة. والأفضل أن يترك للجامعة تصريف شؤونها المالية ومن بينها تحديد رواتب أساتذتها. في ضوء الاحتياجات الفعلية ومستوى المعيشة السائدة(٧٧).

وفي النهاية فإن الظروف المحيطة لها عامل كبير وتأثير على الحرية الأكاديمية»... غير أن ضغوط الطلب الاجتماعي على التعليم، وعدم توفر الإمكانات من ناحية، وعدم وجود مناخ عام، وعدم الوضوح الكافي بشأن وظيفة البحث، كثيرا ما تحول الأستاذ الجامعي إلى محاضر، مركزا على هذه الوظيفة طيلة حياته المهنية... والتفرغ المهني لأستاذ الجامعة يتطلب استقرارا، والاستقرار يتطلب مناخاً علمياً ومعنويا عاماً يكون الضمان لاستمراره»(٧٨) وانطلاقة بكل حرية نحو البحث وإثراء الحياة الجامعية بمزيد من الآراء البناءة التي تعبر عن روح الحرية الفكرية الواعية الملتزمة.

وإذا أدرنا مزيدا من الحرية الأكاديمية، فنوصي بالآتي:

١ - تكوين هيئة قضائية علمية من أساتذة الجامعات الحقوقيين، وتكون مهمتها الفصل في القضايا الخلافية، وفض الاشتباك بين الأكاديميين وغيرهم، حول القضايا المثارة لما يعتبر خارجا عن حدود الحرية الأكاديمية، أو قضايا النشر والسرقات العلمية وغيرها.

٢ - إلغاء القيود التي قد تفرض في بعض الجامعات على عضو هيئة التدريس الجديد، منها على سبيل المثال، أنه ليس من حقه تأليف كتاب جامعي إلا بعد مرور ثلاث سنوات. نتساءل إذن... هل الثلاث سنوات هي التي تقرر فطام المدرس الجامعي؟ نحن نرى للمدرس الجامعي حرية التأليف والنشر ولا يكون هناك مثل هذا الحظر لكي لا يقال أنه وضع من أجل ضمان عدم مزاحمة الصغار للكبار من الأساتذة في التأليف

(٧٧) نفس المرجع، ص ٢٣٦.

(٧٨) محمد الهادي عفيفي، «حول مشكلات التعليم الجامعي». مجلة الثقافة العربية، العدد الثاني، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٤، ص ص ٦٤ - ٦٥.

وتوزيع الكتب على الطلاب، فالحق يجب أن يكون للجميع مكفولا مادامت هناك معايير وضوابط يلتزم بها(٧٩).

٣ - عدم فرض كتاب معين يلتزم به أستاذ الجامعة، للقيام بتدريسه، ففي ذلك اعتداء على حريته الأكاديمية.

٤ - ضرورة وجود نوع من الحصانة الأكاديمية لأساتذة الجامعة (أسوة بحصانة رجال القضاء)، حتى لا يعصف ذوو الأهواء الخاصة بحقوق أستاذ الجامعة، ويصبح في مأمن من التيارات العارضة.

٥ - تشجيع إصدار المجلات العلمية، وفتح نوافذ التعبير عن الرأي. من أجل تنشيط الحركة الفكرية، وأن تسهم الجامعة في توفير مطابعها لنشر كتب الأساتذة وتسهيل ذلك ودعمها ماديا.

٦ - إعادة النظر في عدم مساهمة الدولة في المؤتمرات العلمية ومراجعة دواعي التقشف التي ينبغي ألا تنطبق على النواحي الثقافية والعملية، والتعليمية، وأن تيسر الدولة مشاركة الأساتذة في المؤتمرات العلمية خارج حدودها أيضا.

٧ - حرية أساتذة الجامعة في اختيار نوعية الطلاب الدارسين بالجامعة. وتحديد مستوياتهم التعليمية، وأساليب التقويم المختلفة.

٨ - من حق أستاذ الجامعة، الممارس بالفعل في كثير من الجامعات، اختيار رئيس القسم، وعميد الكلية، وله حرية التعبير، وإبداء الرأي في القضايا التنظيمية التي تمس الشؤون الدراسية وحقوق أعضاء هيئة التدريس. وينبغي أن يكون له رأي في تحديد راتبه.

٩ - تكوين نقابة لأعضاء هيئة التدريس، يمارس من خلالها نشاطه الفكري وحريته الأكاديمية في الدفاع عن حقه، ومن خلالها أيضا يمكن أن يعاد النظر في قانون تنظيم الجامعات.

---

(٧٩) محمد وجيه الصاوي، «حقوق وواجبات المعلم في ظل الديمقراطية» الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، اشراف، سعيد اسماعيل علي، المجلد التاسع، القاهر: دار الثقافة، ١٩٨٤، ص ص ١٤٩ - ١٨٥.

١٠ - الحق في ترك العمل بالجامعة، حتى لا يصبح الإكراه على الاستمرار فيه نوع من السخرة البغيضة التي تخلص منها الجنس البشري، والحقيقة أن ما يحدث هو تقييد في حرية العمل، إذ ليس لأساتذة الجامعة حرية ترك العمل وحرية الخروج من بلدهم، ذلك من الأمور التي يجب مراجعتها.

١١ - يجب إلا يكون هناك نوع من فرض الرأي والتبعية الجامدة عند الإشراف على البحوث والرسائل العلمية، حتى يصبح عضو هيئة التدريس له استقلالية في الرأي وله بصمة خاصة. وليست بالضرورة صورة طبق الأصل من أستاذه. «فإن من سلبيات الفكر العربي كما يقال أحيانا، أنه نقلي ولا عقلي. وأنه مع الإئتلاف Convergence الذي يكره الاختلاف والتباين Divergence أو التفرد بالرأي»[٨٠].

(٨٠) محمود قمبر، وآخرون التربية وترقية المجتمع، الدوحة: دار المتنبي، ١٩٨٩، ص ص ٤٧ - ٥٠.

مصادر البحث

المراجع العربية

١ - ابن خلدون، **المقدمة** تحقيق علي عبدالواحد وافي، القاهرة: لجنة البيان العربي، جزء ٢، ١٩٦٠ وجزء ٣.

٣ - أبو حيان التوحيدي، **المقاسات**، تحقيق حسين السندوبي، القاهرة: المكتبة التجارية، ١٩٢٩.

٣ - أحمد جلال حماد، **حرية الرأي**، في الميدان السياسي، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر، ١٩٨٧.

٤ - أحمد حسن عبيد، **فلسفة النظام التعليم وبنية السياسة التربوية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٢، ١٩٧٩.

٥ - أديب أسحاق، الأعمال الكاملة، «الدرر» ط ٤، بيروت: ١٩٠٩.

٦ - الماوردي، **أدب الدنيا والدين**، تحقيق مصطفى السقا، القاهرة: مكتبة الحلبي، ط ٣.

٧ - جميل منيمنة، **مشكلة الحرية في الإسلام**، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢، انظر العقاد، الديمقراطية في الإسلام.

٨ - جون دكنسون، **العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث**، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (١١٢)، ١٩٨٧.

٩ - حافظ عفيفي باشاد **علي هامش الساسة وبعض مسائلنا القومية**، القاهرة: مطبعة دار الكتب القومية، ١٩٣٨.

١٠ - حسن الإبراهيم «نظام المقررات وأهداف التعليم الجامعي» في وقائع الحلقة الدراسية حول نظام المقررات الدراسية والسياسات التعليمية في جامعة الكويت، في ٨ - ١٠ فبراير ١٩٧٠.

١١ - رالف بارتم بيري، **آفاق القيمة**، ترجمة عبدالمحسن عاطف سلام، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٨.

١٢ - سبينوزا، **رسالة في اللاهوت**، ترجمة حسن حنفي راجعة فؤاد زكريا، القاهرة: الهيئة العامة للتأليف والنشر، ١٩٧١.

١٣ - سعيد اسماعيل، «**أزمة الدراسات العليا التربوية» في دراسات تربوية**، مجلد الثاني، ج ٨، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٧.

١٤ - سليم ناصر بركات، **مفهوم الحرية في الفكر العربي الحديث**، دمشق: دار دمشق ١٩٨٤.

١٥ - صالح حسن سميع، **أزمة الحرية السياسية في الوطن العربي**، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي، ١٩٨٨.

١٦ - عاصم أحمد عجيلة **الحرية الفكرية وترشيد العقل الإسلامي**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤.

١٧ - عبدالفتاح حجاج، «أستاذ الجامعة وأوضاعه المهنية» **في دراسات في التعليم الجامعي**، المجلد (٥) جامعة قطر: مركز البحوث التربوية، ١٩٨١.

١٨ - عبدالفتاح خضر، **أزمة البحث العلمي في العالم العربي**، الرياض: إدارة البحوث، معهد الإدارة العامة، ١٩٨١.

١٩ - عبدالله زيد الكيلاني، عبدالرحمن عدس، **الظروف الملائمة لاستقرار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية**، دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلم، ١٩٨٤.

٢٠ - عبدالملك الحمر، «العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج» **في كتاب وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية العربية**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣.

٢١ - عزمي قرني، **العدالة والحرية في فجر النهضة العربية**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة (٣٠) ١٩٨٠.

٢٢ - متى عقراوي، **الجامعة وإنسان الغد**، بيروت: دار الجيل، ١٩٦٧.

٢٣ - متى عقراوي، **الجامعة والحكومة في الشرق**، ص ٣٣٥، من كتاب

العلوم والتكنولوجيا في البلدان الشامية، منشور باللغة الانلجيزية، جامعة كمبردج، ١٩٦٨.
٢٤ - محمد إبراهيم كاظم، **دراسات في قضايا التعليم الجامعي المعاصر**، المجلد ١٣، جامعة قطر: مركز البحوث التربوية، ١٩٨٨.
٢٥ - محمد العزب موسى، **حرية الفكر**، القاهرة: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩.
٢٦ - محمد الهادي عفيفي، «حول مشكلات التعليم الجامعي»، **مجلة الثقافة العربية**، العدد الثاني، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٤.
٢٧ - محمد جواد رضا، **الحرية الأكاديمية**، بغداد: ١٩٦٨.
٢٨ - محمد جواد رضا، **التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي**، الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥.
٢٩ - محمد جواد رضا، **العربية والتنمية والحضارة**، الكويت: مكتبة المنهل، ١٩٧٩.
٣٠ - محمد جواد رضا، **الإصلاح الجامعي في دول الخليج**، الكويت: دار الربيعان للنشر والتوزيع، ١٩٨٤.
٣١ - محمد عمارة، **الأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوي**، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ج ٢، د.ت.
٣٢ - محمد منير مرسي، **البحث التربوي**، أصوله ومناهجه، القاهرة: عالم الكتب، د.ت.
٣٣ - محمد منير مرسي، **التعليم الجامعي المعاصر**، وقضاياه واتجاهاته، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٧.
٣٤ - محمد وجيه الصاوي، «دراسة تقويمية لمركز البحوث التربوية بجامعة قطر في ضوء أهدافه» بحث ونشر في **مجلد مؤتمر رابطة التربية الحديثة، البحث التربوي، الواقع والمستقبل، في الفترة من ٣ - ٦ يوليو ١٩٨٨**.
٣٥ - محمد وجيه الصاوي، **«حقوق وواجبات المعلم في ظل الديمقراطية» الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس**، إشراف، سعيد اسماعيل علي، المجلد التاسع، القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤.

٣٦ - محمود قمبر، وآخرون، **التربية وترقية المجتمع**، الدوحة: دار المتنبي، ١٩٩٨.
٣٧ - نبيه يس، **أبعاد متطورة للفكر التربوي**، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٧٩.
٣٨ - نديم الجسر، «**فلسفة الحرية في الإسلام**»، بحث ضمن مجموعة بحوث في كتاب، **التوجيه الاجتماعي في الإسلام**، مجمع البحوث الإسلامية، ج ١، ١٩٧١.

المراجع الأجنبية.

39. Altbach, P.G. The Academic Proffession, An uncertain Future New York: Praeger, 1977.

40. Halsey, A. H. & Trow. The British Acadimics, , London: Faber, 1971.

41. J. Bury, History of Freedom of Thought, London: 1930.

42. Knowlesa, Asa S. ed., Habdbook of College And University Administration. New York: KcGraw- Hill Book Co. 1970

43. W. H. Coates etal, The Emergence of Liberal Humanism, New York: McGraw- Hill Co, 1966.

44. Wilson L. The Academic, London: Oxford Press, 1942.

الدوريات:

- أحمد بوحسين، **مجلة الأزمنة العربية**، الامارات العربية المتحدة، العدد ٥٠ في ٢٠/ ٢/ ١٩٨٠.
- **مجلة الأزمنة العربية**، الامارات العربية: عدد ٤٩، في ١٣/ ٢/ ١٩٨٠.
- **مجلة الأزمنة العربية**، الامارات العربية: عدد ٥٠، في ٢٠/ ٢/ ١٩٨٠.
- جريدة، **الأهرام**، القاهرة: ١٨/ ١/ ١٩٧٦.
- محسن محمد باروم، «رسالة الجامعة في البلاد النامية مع بعض التطبيقات الخاصة على أحوال التعليم العالي في المملكة العربية السعودية»، **مجلة الأستاذ**، المجلد الثالث عشر، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٦٦.

نبذة عن المؤلفين

الدكتور محمد وجيه الصاوي

الدكتور محمد وجيه الصاوي: حصل على ليسانس الآداب والتربية من جامعة عين شمس عام ١٩٧٠، ودبلوم خاص في التربية وعلم النفس عام ١٩٧٢ وماجستير في التربية المقارنة عام ١٩٧٦ من كلية التربية جامعة الأزهر. وأرسل إلى بعثة علمية إلى الولايات المتحدة للحصول على الدكتوراه، وقد حصل على الماجستير الثانية في التربية العالمية عام ١٩٨٠ من جامعة كناتيكت بالولايات المتحدة الأمريكية ثم الدكتوراه عام ١٩٨٣ من نفس الجامعة.

عمل معيداً بكلية التربية جامعة الأزهر منذ عام ١٩٧٢م، ثم مدرساً في قسم أصول التربية عام ١٩٨٣، فأستاذاً مساعداً عام ١٩٨٩، فأستاذاً عام ١٩٩٤م.

- كان معاراً في جامعة قطر في الفترة من ١٩٨٨ حتى ١٩٩٢م.
- شارك في العديد من المؤتمرات المحلية والتربية والدولية.
- له أكثر من ٦٠ بحثا علميا منشورا.
- ألف العديد من الكتب والمؤلفات العلمية.
- حصل على العديد من الجوائز العلمية.
- أشرف وناقش العديد من الرسائل العلمية في مختلف الجامعات العربية.
- عضو رابطة التربية الحديثة، والتربية المقارنة.
- صاحب مشروع «قاعدة البيانات العربية لعلوم التربية وعلم النفس».
- يعمل حالياً أستاذاً معاراً في كلية التربية بجامعة الكويت.

الدكتور أحمد البستان

الدكتور أحمد البستان خريج جامعة (بول ستيت) انديانا - الولايات المتحدة حصل منها على: بكالوريوس التربية في العلوم الاجتماعية عام ١٩٦٨ وماجستير التربية في العلوم الاجتماعية عام ١٩٦٩، ثم حصل على الماجستير في الإعلام والعلاقات العامة عام ١٩٧٠ وأخيرا دكتوراه الفلسفة في الإدارة وأصول تربية التعليم العالي من جامعة كنساس عام ١٩٨٠، وكان موضوع الرسالة (استطلاع التوجيهات الجديدة في مجال تطوير التعليم العالي في دولة الكويت) - دراسة نظرية ميدانية، كما أنه حاصل على عدة دبلومات تخصصية في مجالات التخطيط والتنمية والطفولة والشباب.

- شغل وظائف التدريس والإدارة على مختلف المستويات ابتداء من مرحلة الرياض وحتى الجامعة في مدى ٤٠ عاما.
- شغل مدرس في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وكيل مرحلة ابتدائية، مدرس بداري المعلمين والمعلمات، وكيل معهد التربية للمعلمين، ثممراقب إدارة رياض الأطفال، مشرف على الدورات التدريبية بوزارة التربية، مدير مركز بحوث المناهج.
- له عدد كبير من الأبحاث والكتب المنشورة، ومثل دولة الكويت في عدة مؤتمرات محلية وعبية وعالمية، كما شارك في كثير من الأنشطة الثقافية والاجتماعية ف بالكويت وفي الخارج، كما ترأس العديد من اللجان التربوية.
- كما حصل على العديد من درجات الشرف والجوائز والمنح العلمية ويعمل بنشاط في الجمعيات والهيئات العلمية الوطنية والعربية والعالمية.
- يشغل عضو هيئة تدريس بكلية التربية بقسم الإدارة التربوية والتخطيط منذ عام ١٩٨١ وعمل رئيسا لهذا القسم.
- له تطلعات وطموحات عريضة لمستقبل التربية في دولة الكويت.